

Barnevernsbarna

*- et casestudie av Knutepunktprosjektets bidrag til å
kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på
barnevernsinstitusjon*

Maria Væring



Hovedoppgave i profesjonsstudiet i pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2007

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL: Barnevernsbarna - et casestudie av
Knutepunktprosjektets bidrag til å kvalitetssikre
opplæringstilbudet til elever bosatt på
barnevernsinstitusjon.

AV: Maria Væring

EKSAMEN: PED 543

SEMESTER: Vår 2007

Hovedoppgave i profesjonsstudiet i pedagogikk

2. avdeling

Cand. Ed

STIKKORD:

Elever bosatt på barnevernsinstitusjoner

Kvalitetssikring av opplæringstilbud

Økologisk utviklingsteori

Sosial og faglig kompetanse

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Hensikten med denne oppgaven er å belyse hvordan en fylkeskommune har valgt å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon. I Akershus fylkeskommune valgte de å starte et prosjekt som kunne gå inn og få den totale oversikten og gjøre det mulig å kvalitetssikre opplæringstilbudet. Elever bosatt på barnevernsinstitusjon er en mangfoldig og sammensatt gruppe, men de har et fellestrekk. Det er en vanskelig forhistorie som preger dem både faglig, sosialt og emosjonelt. Derfor ble det viktig å fokusere på selve kvalitetssikringen av tilbudet så elevene fikk en forsvarlig opplæring i henhold til den lovgivningen fylkeskommunen var pålagt. Knutepunktprosjektet som det ble kalt, har arbeidet ut fra en modell basert på gjensidig samarbeid med de ulike instansene, og skal være et apparat for å sikre opplæringen, gi sakkyndig hjelp og å ivareta de elevene som faller fra. For å konkretisere ytterligere har jeg valgt å se på en skole tilknyttet en barnevernsinstitusjon og hvordan ansatte på skolen har opplevd samarbeidet med Knutepunktprosjektet.

Problemstilling og underliggende forskningsspørsmål

Oppgavens hovedproblemstilling er formulert slik: *"På hvilke måter har Knutepunktprosjektet vært en bidragsyter til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon?"* Denne knyttes videre til underproblemstillingen: *"Hvilken betydning har kvalitetssikring av opplæringstilbudet for elevenes utvikling sett ut fra et økologisk perspektiv?"*

For å kunne besvare den todelte problemstillingen min er intervjuguiden som ble brukt utformet med utgangspunkt i de følgende underliggende forskningsspørsmål:

Hva er Knutepunktprosjektet og bakgrunnen til at det ble iverksatt?

Hvordan har samarbeidet mellom Knutepunktprosjektet og skolen vært?

Hva gjøres for å ivareta kvaliteten?

Hva vil det si at denne elevgruppen får det tilbudet de har krav på?

Dette la grunnlag for både min analyse, presentasjon av resultater, og refleksjon og drøftning rundt de funnene jeg fikk.

Metode

For å besvare oppgavens todelte problemstilling bruker jeg kvalitativ forskningsmetode ved å se på Knutepunktprosjektet som et casestudie. De fire underliggende forskningsspørsmålene har vært min hjelp til å finne svar på den todelte problemstillingen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i fem personer, tre ansatte ved en skole tilknyttet en barnevernsinstitusjon, og to fra selve prosjektet. Begge instansene har samarbeidet tett i prosjektperioden. I denne oppgaven har jeg basert meg på et hensiktsmessig utvalg av informanter, i forhold til deres ekspertise og førstehåndserfaring med det problemområdet jeg søker å belyse. Jeg har brukt en halvstrukturert intervjuform med en fleksibel fremtoning. Jeg tar for meg den fenomenologiske analysemetoden til Amedeo Giorgi (1985), hvor jeg viser leseren trinn for trinn min egen fremgangsmåte. Gjennom reliabilitet og validitet har jeg argumentert for hvorvidt og på hvilken måte mitt forskningsstudie er troverdig og holdbart i henhold til krav i kvalitativ forskningsmetode.

Data og kildebruk

Oppgaven bygger i stor grad på det empiriske materialet som ble samlet inn ved hjelp av intervjuene mine. Den teoretiske referanserammen som er lagt til grunn i denne oppgaven er systemteori med vekt på den økologiske utviklingsmodellen til Urie Bronfenbrenner (1979). Teorien vil belyses ut fra et pedagogisk- psykologisk perspektiv og knyttes opp mot generell utvikling hos elevene. Ved å se på mestringperspektivet, med vekt på sosial og faglig kompetanse som en viktig del av utviklingen, tar jeg refleksjonen videre rundt hvilken betydning kvalitetsarbeidet med opplæringstilbudet har for elever bosatt på barnevernsinstitusjoner.

Mitt valg av teori fokuserer på positive muligheter både hos individet og systemet, da den fokuserer på individets og samfunnets gjensidige interaksjon med hverandre. På bakgrunn av modellen til Bronfenbrenner kan man velge ulike nivåer og tiltak som eventuelt kan igangsettes på individnivå og familienivå, gruppenivå (mikro- og mesosystem), organisasjonsnivå eller samfunnsnivå (ekso- og makronivå)(Fyrand 2005). Totalt sett la

dette premissene for både utarbeidelse av intervjuguiden og refleksjoner rundt de ulike funnene jeg fikk.

Hovedrefleksjoner og funn

De mest sentrale funnene i denne oppgaven er at Knutepunktprosjektet fungerte godt, da det dekket et reelt følt behov hos de ulike instansene, som fylkeskommunen og skolen. Det var en felles oppfatning blant informantene at det var behov for omstrukturering og samordning av det opplæringstilbudet som ble gitt elever bosatt på barnevernsinstitusjon før igangsettelsen av Knutepunktprosjektet. Prosjektet klarte å etablere gode samarbeidslinjer og strukturer. Det kommer frem av mine funn at arbeidet rundt denne elevgruppen krever samordnet innsats på flere nivåer, som fylkeskommunen, skole, institusjon og pp-tjeneste. En av mine hovedrefleksjoner er at tverrfaglig og tverretattlig innsats og koordinering av tiltak vil være avgjørende for hvordan lykkes i å gi et kvalitetssikret opplæringstilbud til denne elevgruppen.

Knutepunktprosjektet anså pedagogisk-psykologisk-rådgiveren (pp-rådgiveren) i prosjektet og dennes arbeid og rolle i samarbeidet med de ulike instansene som en kvalitetssikring i seg selv. Dette ble konkretisert ved at pp- rådgiveren sørget for at ingen elever gikk videre i systemet uten grundig redegjørelse av skolegang, samt sakkyndig vurdering for tilpasset opplæring. Knutepunktprosjektet ble gjennom dette arbeidet til koordinator og pp-rådgiver i de ulike regionene i Akershus fylkekommune et nytt ledd i systemet. Dette nye leddet bandt sammen tverrfaglig samarbeid og kommunikasjon, slik at elevene fikk det opplæringstilbudet de hadde krav på i henhold til loven.

Ut fra det informantene ga av erfaringer og opplevelser bekreftet, de viktigheten av at å inneha solid faglig kompetanse i like stor grad som sosial kompetanse er viktig for en positiv utvikling for elevene. De ulike informantene var alle opptatt av faglig kompetanse som et godt utgangspunkt for positiv utvikling. Mestrer elevene begge deler vil vi kunne utruste dem med høy nok selvfølelse til å oppfylle samfunnets forventninger.

De underliggende forskningsspørsmålene og funnene mine har hjulpet meg til å besvare om Knutepunktprosjektet har klart å være en bidragsyter i kvalitetssikringen av opplæringstilbudet, og på hvilke måter prosjektets arbeid har vist seg å ha en innvirkning på elevenes generelle utvikling, skolemessig.

Forord

Jeg vil begynne takkerunden med min kjære mamma! Du har vært og er en inspirasjon for meg. Selv om du måtte gi opp kampen mot kreften mai 2006, var du hele tiden opptatt av at jeg skulle bli ferdig med denne hovedoppgaven. Du gledet deg til å lese den. Du har vært med meg hele det siste året, både i medgang og motgang. Takk for at du er min mamma! Pappa skal ha en spesiell takk for sin tro på meg og mitt liv. Erlend, Bente, Petter og Kristin (resten av familien min) har støttet og fulgt meg i hele denne prosessen, det har vært veldig godt og trygt. Min bedre halvdel, Bjørn, fortjener en medalje for sin tålmodighet og støtte. Livet skal bli litt bedre nå, vennen!

Takk til alle jentene på Helga Eng som har vært viktige støttespillere og gode venninner i denne perioden, tusen hjertelig takk! Til slutt må jeg takke jentegjengen min for støtte og omsorg siden mamma døde, og mens jeg skrev denne oppgaven; Maria, Marte, Lise, Pernille, Karin, Anita, Janne, Linda, Siri, Sunniva, Elianne og Synne. Takk for all hjelp til språkvask og generell korrektur: Maria og Bente!

Takk til veileder Asbjørn Birkemo ved PFI som tok i mot meg 2006, og en stor takk til Bodil S. Olaussen som hjalp meg enormt i innspurten på oppgaven.

Takk til Kjetil A. Hansen som var min eksterne veileder under oppgaveskrivingen, og som introduserte meg for Knutepunktprosjektet gjennom praksisen min høsten 2004. Jeg fikk innblikk i hvordan Knutepunktprosjektet som et ledd i hjelpeapparatet rundt elever bosatt på barnevernsinstitusjoner opererte, og hvilke tiltak som ble gjort med vekt på kvalitetssikring av opplæringstilbudet i Akershus fylkeskommune. Jeg fikk være med på forskjellige møter, både med institusjoner, skoler og med koordinatoren og prosjektlederen av prosjektet. Dette satte i gang tanker for oppgavens utgangspunkt. Som lærervikar i barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling har jeg opplevd hvor viktig det er at denne elevgruppen får et kvalitetssikret opplæringstilbud.

Til slutt en stor takk til alle informantene mine som gjorde det mulig for meg å skrive en empirisk oppgave.

Maria Væring, Blindern mars 2007

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK	2
SAMMENDRAG	3
FORORD	6
INNHALDSFORTEGNELSE	7
1. INNLEDNING	11
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	11
1.2 VALG AV PROBLEMSTILLING	12
1.3 VALG AV TEORIGRUNNLAG	13
1.4 BEGREPSAVKLARINGER	14
1.4.1 <i>Elever bosatt på barnevernsinstitusjoner</i>	14
1.4.2 <i>Kvalitetssikring</i>	14
1.4.3 <i>Opplæringstilbudet</i>	15
1.4.4 <i>Økologisk utviklingsperspektiv</i>	15
1.4.5 <i>Sosial og faglig kompetanse</i>	15
1.5 AVGRENSNING	16
1.6 METODEVALG	16
1.7 OPPGAVENS STRUKTUR OG ORGANISERING	17
2. KNOTEPUNKTPROSJEKTET	18
2.1 INNLEDENDE ORD	18
2.2 AKERSHUS FYLKESKOMMUNE OG OPPLÆRINGSANSVARET	18
2.3 SITUASJONEN FØR KNOTEPUNKTPROSJEKTET	19
2.4 KNOTEPUNKTPROSJEKTET I SIN HELHET	21

2.4.1	<i>Pedagogiske prinsipper</i>	22
2.4.2	<i>Ansvarsområdet til prosjektet</i>	23
2.4.3	<i>De ulike skoletilbudene</i>	24
2.5	OPPSUMMERING	25
3.	TEORETISK GRUNNLAG	27
3.1	ET ØKOLOGISK PERSPEKTIV - SYSTEMORIENTERT	28
3.2	HVA ER ET ØKOLOGISK NETTVERK?	29
3.3	DEN SIRKULÆRE MODELLEN.....	31
3.3.1	<i>Mikrosystemet</i>	32
3.3.2	<i>Mesosystemet</i>	35
3.3.3	<i>Eksosystemet</i>	37
3.3.4	<i>Makrosystemet</i>	38
3.3.5	<i>Oppsummering</i>	38
3.4	SOSIAL OG FAGLIG KOMPETANSE.....	39
3.5	OPPSUMMERING OG INTEGRERING	40
4.	METODE	42
4.1	INNLEDNING	42
4.2	PROBLEMSTILLING OG BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSEN	42
4.3	KNUTEPUNKTPROSJEKTET SOM CASE?.....	43
4.3.1	<i>Valg av informanter</i>	44
4.3.2	<i>Etiske refleksjoner</i>	45
4.4	VALG AV INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE.....	46
4.4.1	<i>Intervju som forskningsmetode</i>	46
4.4.2	<i>Intervjuguiden</i>	47

4.5	DATAINNSAMLING- GJENNOMFØRING AV FORSKNINGSINTERVJUET	48
4.5.1	<i>Intervjuene</i>	48
4.5.2	<i>Transkriberingsprosessen</i>	49
4.6	ANALYSE AV DATAMATERIALET	50
4.6.1	<i>Analyse av dataene</i>	50
4.7	DRØFTNING AV RELIABILITET OG VALIDITET.....	51
4.7.1	<i>Reliabilitet</i>	52
4.7.2	<i>Validitet</i>	53
4.7.3	<i>Generaliserbarhet</i>	55
4.8	OPPSUMMERENDE TANKER	56
5.	RESULTATPRESENTASJON.....	58
5.1	EN BESKRIVELSE AV DATAMATERIALET MITT	58
5.2	KNUTEPUNKTPROSJEKTET.....	60
5.2.1	<i>Situasjonen før Knutepunktprosjektet</i>	60
5.2.2	<i>Ideologien bak Knutepunktprosjektet</i>	61
5.2.3	<i>Forventninger til prosjektet</i>	62
5.3	ORGANISERINGEN OG SAMARBEIDET MELLOM INSTANSENE.....	63
5.3.1	<i>Samarbeidet mellom Knutepunktprosjektet og skolen</i>	64
5.4	KVALITETETSSIKRING AV OPPLÆRINGSTILBUDET	66
5.4.1	<i>Knutepunktprosjektet som bidragsyter til kvalitetssikring av opplæringstilbudet</i>	66
5.4.2	<i>Endringer i opplæringstilbudet</i>	68
5.4.3	<i>Det faktiske tilbudet</i>	69
5.5	NETTVERKET OG BARNEVERN SBARNA	70
5.5.1	<i>Barnet og systemet</i>	70

5.6	OPPSUMMERING	73
6.	DRØFTING- EN REFLEKSJON OG FORSTÅELSE.....	75
6.1	BARNEVERNSBARNA – VÅRT ANSVAR	76
6.2	HVA ER KNUTEPUNKTPROSJEKTET OG HVA VAR BAKGRUNNEN FOR AT DET BLE IVERKSATT?77	
6.3	HVORDAN HAR SAMARBEIDET MELLOM KNUTEPUNKTPROSJEKTET OG SKOLEN VÆRT?	78
6.4	HVA GJØRES FOR Å IVARETA KVALITETEN?	81
6.5	HVA VIL DET VIL SI AT DENNE ELEVGRUPPEN FÅR DET TILBUDET DE HAR KRAV PÅ?	84
6.6	OPPSUMMERING	89
7.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	90
7.1	EN OPPSUMMERING	90
	KILDEHENVISNINGER	93
	FIGUR 1.....	97
	FIGUR 2.....	98
	VEDLEGG 1	99
	VEDLEGG 2	100
	VEDLEGG 3	110

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Opplæringstilbudet til grunnskoleelever bosatt på barnevernsinstitusjon er et viktig, men altfor lite berørt tema. I artikkelen "*Barnevernsbarn i institusjon – blir deres rettigheter ivaretatt?*" (Tveit & Ollestad 1996a) rettes oppmerksomheten mot tvilen og usikkerheten omkring rettighetsaspektet ved, og kvaliteten på opplæringstilbudet denne elevgruppen mottar. Selv om artikkelen er fra midten av 90-tallet, vil jeg hevde at den fortsatt er aktuell i dag. Spørsmålet om elever bosatt på barnevernsinstitusjon får et likeverdig skoletilbud på tvers av fylkeskommunene og ulike forvaltningsnivåer, og hvordan dette tilbudet igjen blir kvalitetssikret, er et viktig område jeg vil forsøke å belyse og aktualisere i denne oppgaven. Det gjelder en sårbar gruppe med en skolebakgrunn preget av mye flytting, fravær og store hull faglig sett, og det vil være en utfordring for fylkeskommunen å ivareta opplæringstilbudet til hver enkelt elev i denne sårbare gruppen.

Slik jeg oppfatter det faller gruppen av elever bosatt på barnevernsinstitusjon ofte utenfor på grunn av mangel på ressurser og tiltak, og på grunn av økonomiske hindringer. Derfor ser jeg det som avgjørende å fokusere på selve kvalitetssikringen av opplæringstilbudet som et viktig tiltak for å ivareta denne elevgruppens utvikling. Jeg ønsker å rette fokus mot hvordan Akershus fylkeskommune valgte å løse sitt ansvar de var pålagt etter lovgivningen.

Knutepunktprosjektet ble startet som ett ledd mellom det fylkeskommunale forvaltningsnivå, skolene og institusjonene i hele fylkeskommunen. Ønsket var å bedre ivareta denne elevgruppens opplæringstilbud, og få den totale oversikten. For å konkretisere hva som har blitt gjort og hvordan det tverrfaglige samarbeidet har vært har jeg valgt å se på en skole tilknyttet en barnevernsinstitusjon og hvordan de ansatte på skolen har opplevd samarbeidet med Knutepunktprosjektet.

En annen underliggende grunn for mitt valg av oppgave er at jeg synes det i både litteratur og offentlige dokumenter fokuseres mye mer på for eksempel behandlingstilbudet til elevgruppen og kompetanseheving av ansatte i barnevernet (NOU 2000:12), mens det kanskje er vel så viktig å fokusere på opplæringstilbudet som blir gitt. Opplæringstilbudet til

institusjonselever er en viktig del av et helhetlig behandlingstilbud, og mitt argument hviler på at foreliggende litteratur innen dette feltet sier for lite om selve opplæringstilbudet. Dette er mitt bidrag til å fremme et viktig tema innenfor feltene pedagogikk og spesialpedagogikk.

1.2 Valg av problemstilling

Innledningsvis vil jeg kort fortelle leseren litt om hva som er barnevernets ansvar og litt om denne elevgruppen statistisk sett. Dette vil gi et innblikk i omfanget og dimensjonen av elevene jeg presenterer i denne oppgaven, og mitt valg av problemstilling.

Barnevernet i Norge er en offentlig tjeneste, og dennes oppgave er å sikre barn- og unges oppvekstvilkår. Barnevernet skal være en garanti for at alle barn og unge sikres omsorg, trygghet og utviklingsmuligheter (NOU 2004:23). Ved utgangen av 2005 hadde barnevernet ansvaret for 4 550 barn og unge som var registrert med tiltak fra statlig og regionalt barnevern (Statistisk sentralbyrå 2006). Barnevernsinstitusjonene benyttes i dag i nokså begrenset grad. Det er om lag 6,5 % av det totale antall barnevernsbarn som er plassert i institusjon, og det utgjør ca. 1, 5 promille av den totale barne- og ungdomsbefolkningen (Thuen 2002: 212). Dette er ingen stor elevmasse, men en gruppe som er spesielt avhengig av at systemet rundt dem klarer å ivareta deres behov og det opplæringstilbudet de har krav på.

Ved å fokusere på en bestemt fylkeskommune, vil denne oppgaven være et bidrag til å rette fokus mot kvalitetssikring av oppvekst, omsorg og læringsbehov for elever bosatt på barnevernsinstitusjon, slik at barn i denne elevgruppen ikke blir ”kasteballer” i systemet. Dette innebærer å presisere prinsipper og retningslinjer som kan bidra til at det enkelte barn får sine særlige læringsbehov ivaretatt på en betryggende måte. Derfor har jeg valgt å se på Knutepunktprosjektet sitt arbeid med å kvalitetssikre opplæringstilbudet til grunnskoleelever bosatt på barnevernsinstitusjon. Prosjektet har arbeidet ut fra en modell basert på gjensidig samarbeid med de ulike instansene, og skal være et apparat for å sikre opplæringen, gi sakkyndig hjelp og å ivareta de elevene som faller fra.

På bakgrunn av det overnevnte har jeg kommet frem til følgende todelte problemstilling som er formulert slik:

”På hvilke måter har Knutepunktprosjektet vært en bidragsyter til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon?”

”Hvilken betydning har kvalitetssikring av opplæringstilbudet for elevenes utvikling sett ut fra et økologisk perspektiv?”

For å kunne besvare den todelte problemstillingen min er intervjuguiden utformet med utgangspunkt i følgende underliggende forskningsspørsmål:

Hva er Knutepunktprosjektet og bakgrunnen til at det ble iverksatt?

Hvordan har samarbeidet mellom Knutepunktprosjektet og skolen vært?

Hva gjøres for å ivareta kvaliteten?

Hva vil det si at denne elevgruppen får det tilbudet de har krav på?

1.3 Valg av teorigrunnlag

De teoretiske referanserammene jeg har valgt i denne oppgaven er i hovedsak systemteori og økologisk utviklingsperspektiv beskrevet av Urie Bronfenbrenner (1979). Jeg ønsker blant annet å fremstille betydningen av sosial og faglig kompetanse for denne elevgruppen.

Teorigrunnlaget mitt har i stor grad lagt premissene for både utarbeidelsen av intervjuguide og refleksjonene rundt mine funn. Mitt valg av teori fokuserer på positive muligheter hos individet, men også hvilken betydning systemene rundt elever bosatt på barnevernsinstitusjon har for barnas utvikling. Det foreligger ingen teoretisk bakgrunn for igangsettelsen av prosjektet slik det fremstilles i Knutepunktprosjektet 2002-2005, rapport med evaluering 2004, enn at Akershus fylkeskommune ut fra opplæringsloven kapittel 13 har fått et ansvar for grunnskoleelever bosatt på barnevernsinstitusjon.

1.4 Begrepsavklaringer

Operasjonalisering av begreper jeg legger til grunn i oppgaven min vil bli presentert i dette avsnittet. Mange begreper som tas i bruk i pedagogikk som faglig disiplin kan være vanskelige å definere. Utfordringen min vil være å benytte meg av synlige indikatorer for å ”måle” abstrakte begreper som egentlig ikke er direkte målbare. Spørsmålet er hvor godt man klarer å operasjonalisere begrepene, og ikke minst hvor gode indikatorer de observerbare fenomenene er for å kunne beskrive de teoretiske begrepene (Lund 2002). Som en del av innledningen ønsker jeg å ta for meg begreper som kommer frem av den todelte problemstillingen, og momenter fra evalueringsrapporten til Knutepunktprosjektet 2002-2005, samt andre begreper som er sentrale for denne oppgaven.

1.4.1 Elever bosatt på barnevernsinstitusjoner

Gruppen av elever jeg tar utgangspunkt i er mangfoldig og sammensatt. Et fellestrekk er at elevene har en vanskelig forhistorie som preger dem både faglig, sosialt og emosjonelt. Mange av dem har en skolebakgrunn preget av mange flyttinger, mye fravær og faglig tilkortkomming. I mange tilfeller er de mangelfullt utredet. Disse elevene har til dels alvorlige og traumatiske opplevelser, og er veldig sårbare i en kritisk periode i sitt unge liv. De har derfor ulike pedagogiske, psykologiske og sosiale problembelastninger, og har et dårligere utgangspunkt enn mange andre på samme alder. Med andre ord er dette en elevgruppe som ofte har et relativt stort tilretteleggingsbehov i skolen. Dette gjelder både i forhold til det faglige tilbudet, så vel som det sosiale (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004).

1.4.2 Kvalitetssikring

Dette begrepet dukker opp med forskjellige forklaringer og vil ha ulike betydninger i forskjellige forbindelser. I alle virksomheter, både i det offentlige og det private, som har et eller flere mål, vil det være nedlagt et eller flere åpne krav til kvalitet slik jeg ser det. I denne sammenhengen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Knutepunktprosjektets egne fastsatte utfordringer og bringe dem inn i definisjonen av kvalitet. Den første utfordringen er å få best mulig oversikt over elevene. Den neste ligger i å sikre kontroll med nødvendige sakkyndigvurderinger og gi riktige vedtak. Knutepunktprosjektet skal videre bidra med

riktig skolevalg og veiledning av lærere rundt eleven. Til slutt skal prosjektet ivareta og etablere et godt samarbeid med samarbeidspartene i prosjektet, det vil si skolene og institusjonene i fylkeskommunen (Knutepunktprosjektet 2002-2004, rapport med evaluering:2004). Disse kravene og utfordringene i å kvalitetssikre opplæringstilbudet for elever bosatt på barnevernsinstitusjon er noe av det som ligger til grunn for min oppgave.

1.4.3 Opplæringstilbudet

Etter opplæringsloven § 13-1 er kommunen pliktig å sørge for grunnskoleopplæring for alle barn, og spesialpedagogisk hjelp for de elevene som trenger det. Dette gjelder ikke elever som fylkeskommunen har ansvaret for etter §§ 13-2,13-3a. Her er det fylkeskommunens ansvar å oppfylle retten til grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og videregående opplæring i institusjonen etter loven (opplæringslova 1998). Gruppen elever som blir presentert i denne oppgaven faller under §§ 13-2,13-3a.

1.4.4 Økologisk utviklingsperspektiv

Urie Bronfenbrenner sitt utviklingsøkologiske perspektiv fokuserer på menneskelig utvikling som progressiv, gjensidig tilpasning mellom et aktivt og utviklende individ, og forandringer i de omgivelsene som individet befinner seg i (Bronfenbrenner1979). Den sirkulære modellen omfavner ulike nivåer i systemet som både Knutpunktprosjektet, skolen, institusjonen og elever bosatt på barnevernsinstitusjon er en del av.

1.4.5 Sosial og faglig kompetanse

Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv dreier seg om hvordan skolen ivaretar sine oppgaver knyttet til elevenes sosiale og personlige utvikling og tilpasning i samfunnet (Nordahl m.fl. 2003). Faglig kompetanse er at elever skal tilegne seg viktige kulturelle redskaper innen skriving, matematikk og fremmedspråk (Nordahl 2000).

1.5 Avgrensning

Det ligger et utviklingsøkologisk perspektiv for valg av min oppgave. Dette vil prege mitt valg av teori og metode, samt strukturen på oppgaven. Oppgavens teoretiske perspektiver må ubønhørlig avgrenses. Det er dessverre ikke mulig å få med seg et stort teoretisk mangfold i en oppgave av såpass begrenset omfang som en masteroppgave tross alt har. Mitt valg av teori oppfatter jeg som hensiktsmessig, utfordrende og relevant for oppgavens problemstilling og dimensjon. I denne oppgaven begrenser jeg meg til grunnskoleelever som Knutepunktprosjektet har hatt ansvaret for. Det vil ikke forekomme noen nærmere avgrensning av elevene bosatt på barnevernsinstitusjoner enn at disse elevene grunnet sin livssituasjon vil trenge tettere oppfølging og veiledning med tanke på opplæring. Jeg har valgt å ikke gå direkte inn på hvordan man erverver sosial og faglig kompetanse i denne oppgaven, men vil reflektere rundt viktigheten av å inneha en mestringsfølelse. Begge kompetansebegrepene er viktige for den aktuelle elevgruppen, men i denne oppgaven vil fokus hvile hovedsakelig på den faglige kompetansens betydning.

1.6 Metodevalg

For å få det empiriske materialet som best kan gi svar på undersøkelsens todelte problemstilling, har det vært hensiktsmessig å bruke kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes ved at den går ut fra åpen, mangetydig empiri og fra studieobjektenes perspektiv (Alvesson og Schølberg 1994).

Forskningsdesign i kvalitativ metode kan beskrives som den logiske sekvensen som binder sammen mine empiriske data (og de konklusjoner som jeg har trukket) til selve forskningsspørsmålet, og avhenger av teori og problemstilling (Yin 1994). For å besvare oppgavens todelte problemstilling vil jeg ta utgangspunkt i Knutepunktprosjektet som et casestudie. De fire underliggende forskningsspørsmålene har vært min hjelp til å finne svar på den todelte problemstillingen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i fem personer, tre ansatte ved en skole tilknyttet en barnevernsinstitusjon, og to fra selve prosjektet. Begge instansene har samarbeidet tett.

I denne oppgaven har jeg basert meg på hensiktsmessig utvalg, i forhold til deres ekspertise og førstehåndserfaring med det problemområdet jeg søker å belyse. Jeg har brukt en

halvstrukturert intervjuform med en fleksibel fremtoning. Jeg tar for meg den fenomenologiske analysemetoden til Amedeo Giorgi (1985), hvor jeg viser leseren trinn for trinn min egen fremgangsmåte. Gjennom reliabilitet og validitet har jeg argumentert for hvorvidt og på hvilken måte mitt forskningsstudie er troverdig og holdbart i henhold til krav i kvalitativ forskningsmetode. Ved å bruke kvalitativ forskningsmetode i denne oppgaven vil jeg kunne skape et grunnlag for tilføyelse og integrasjon av ny kunnskap på problemområdet mitt, som i hovedsak angår kvalitetssikring av opplæringstilbudet til elever bosatt på barneverninstitusjon (Kvale 2001).

1.7 Oppgavens struktur og organisering

Denne oppgaven tar utgangspunkt i situasjonen i Akershus fylkeskommune og dennes ansvar for opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon (kapittel 2). Jeg fremstiller først hva som er det reelle ansvaret, deretter en redegjørelse av Knutepunktprosjektet i sin helhet. Videre i kapittel tre presenterer jeg mitt teoretiske perspektiv hvor jeg ser på systemperspektiv og Bronfenbrenners økologisk modell. Jeg vil ta grundig for meg de ulike delene i modellen, fra innerst til ytterst. Videre presenterer jeg betydningen av sosial og faglig kompetanse for utvikling. Etter det vil jeg søke å sammenfatte disse to kapitlene for å kunne gi leseren en forståelse av mitt valg av teori, og for å kunne gi et bedre utgangspunkt når jeg skal fremstille mine egne data. I kapittel 4 vil jeg gjøre en grundig metodisk fremstilling av hvordan og hvorfor jeg har valgt kvalitativ forskningsmetode. Kapittel 5 vil resultatene fra analysen bli presentert. Her velger jeg kun å beskrive det materialet jeg satt igjen med etter intervjuene, transkriberingen og analysen. Det kommer i midlertidig tydelig frem i kapittelet hvordan, hvorfor og hva jeg har gjort og produsert. Det siste kapittelet i oppgaven har jeg valgt å kalle ”Drøftning - refleksjon og forståelse”. I dette kapittelet vil jeg utdype og reflektere rundt de momentene jeg anser som viktig med tanke på datamaterialet mitt og mitt valg av teori. Avslutningsvis vil jeg presentere en oppsummering og ord til ettertanke.

2. Knutepunktprosjektet

2.1 Innledende ord

Jeg har valgt å starte med et redegjørelseskapittel for å rette fokus på hvordan det er i dagens samfunn. Først vil jeg se på fylkeskommunenes ansvar og hvordan Akershus fylkeskommune har valgt å håndtere dette ansvaret. Avslutningsvis i dette kapitlet vil det komme en lengre presentasjon om Knutepunktprosjektet som et ledd i hjelpeapparatet rundt elever bosatt på barnevernsinstitusjon. Hovedfokuset er Knutepunktprosjektet som bidragsyter i kvalitetssikring av opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon. Prosjektet ble startet på grunn av Akershus fylkeskommunes ønske om å ivareta denne elevgruppens opplæringstilbud bedre etter at de ble pålagt ansvaret etter opplæringsloven 1998.

Ved å se på fylkeskommunens grunnskoleansvar belyses viktigheten av å ha et samfunn hvor staten har det overordnede ansvaret, men at det delegeres i 1. og 2. ledds instanser. I denne presentasjonen vil det i hovedsak bli fokusert på det som har blitt gjort i Akershus fylkeskommune med tanke på opplæringsansvaret for den aktuelle elevgruppen. Denne strukturen er valgt grunnet det faktum at temaet som belyses er dagsaktuelt og at denne oppgaven fokuserer på et konkret prosjekt. Siden dette vil være essensielt for videre drøftning opp mot det teoretiske perspektivet i kapittel 3, vil teorien komme etter denne redegjørelsen. Jeg har i hovedsak brukt Knutepunktprosjektets egen evalueringsrapport som kilde i dette kapitlet.

2.2 Akershus fylkeskommune og opplæringsansvaret

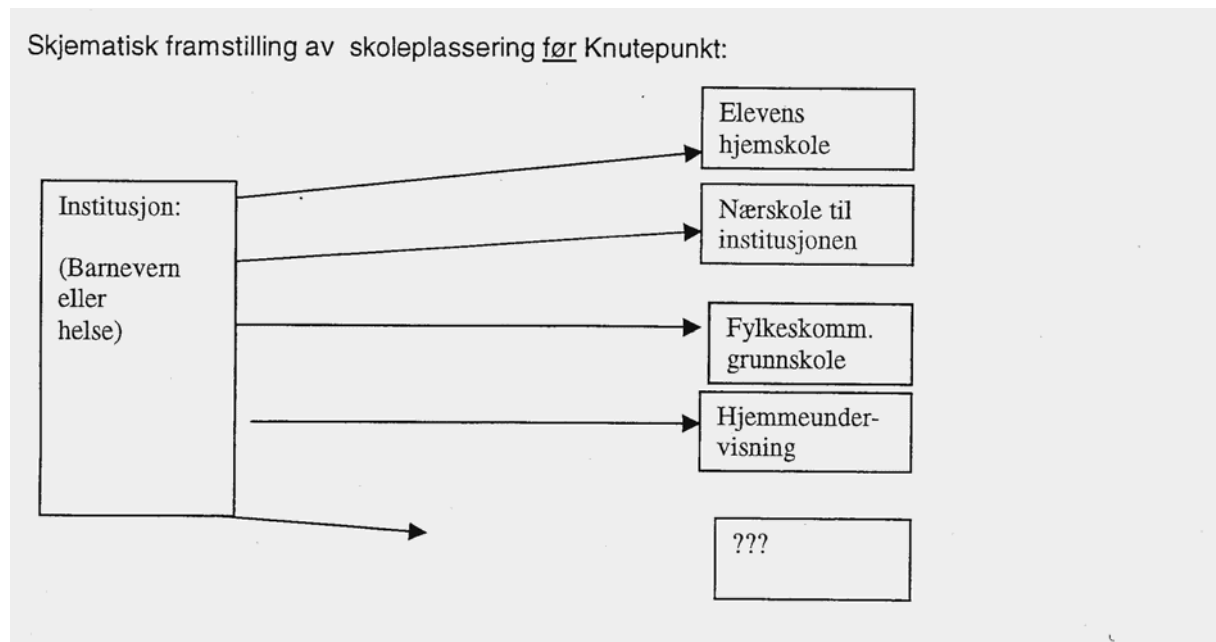
Etter opplæringsloven § 13-1 er kommunen pliktig å sørge for grunnskoleopplæring og spesialpedagogisk hjelp for alle elever. Dette gjelder ikke elever og andre som fylkeskommunen har ansvaret for etter §§ 13-2 og 13-3a. I følge disse paragrafene har fylkeskommunen; *”Plikt til å sørge for grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og videregående opplæring i institusjoner etter barnevernlova”* (opplæringslova 1998:

Kap.13). Ved vedtak om plassering i institusjon, er det den fylkeskommunen der kommunen ligger som er ansvarlig for plassering av elever, jf. barnevernloven 1992: § 8-4. De har ansvaret for å oppfylle retten til grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og videregående opplæring i institusjonen etter loven. Ansvaret omfatter barn og unge i institusjoner i fylkeskommunen som det statlige regionale barnevernet har ansvaret for etter barnevernlova § 5-1 og private og kommunale institusjoner som er godkjent etter barnevernlova § 5-8 (Opplæringslova 1998).

I og med at Akershus fylkeskommune har ansvaret for å gi et opplæringstilbud til alle elever som er folkeregistrert i Akershus, og som har rett til slik opplæring, har politikerne i fylkeskommunen sluttet seg til prinsippet om at barn som bor på institusjon skal ha et opplæringstilbud som er så normalt som overhodet mulig (Knutepunktprosjektet 2002-2005, rapport med evaluering 2004). Dette grunnskoleansvaret kan i prinsippet ivaretas på ulike måter. Et alternativ er å samle alle de aktuelle barna på fylkeskommunale grunnskoler og tilrettelegge for opplæringen der. Et annet alternativ er at de kan få et tilbud i kommunale skoler, og at fylkeskommunen refunderer i de tilfellene der det er aktuelt. De ulike fylkeskommunene har forskjellig praksis og ulike løsninger, og mange baserer seg på blandingsmodeller. Det har aldri blitt laget en samlet framstilling av hvordan fylkeskommunene løser oppgaven, selv om det gjennom årene har blitt samlet inn noe materiale for å lage en slik framstilling (Knutepunktprosjektet 2002-2005, rapport med evaluering 2004). Videre vil jeg nå komme inn på situasjonen i Akershus fylkeskommune både før og etter oppstart av Knutepunktprosjektet.

2.3 Situasjonen før Knutepunktprosjektet

Situasjonen før Knutepunktprosjektet ble startet var slik at når elever ble plassert på institusjon, ble ansvaret etter loven overført til fylkeskommunen. Det var imidlertid ikke noe apparat for å iverksette opplæringsansvaret i Akershus fylkeskommune.



Figur 1. En skjematisk fremstilling av skoleplasseringen før Knutepunktprosjektet (Knutepunktprosjektet 2002-2005, rapport med evaluering 2004:7).

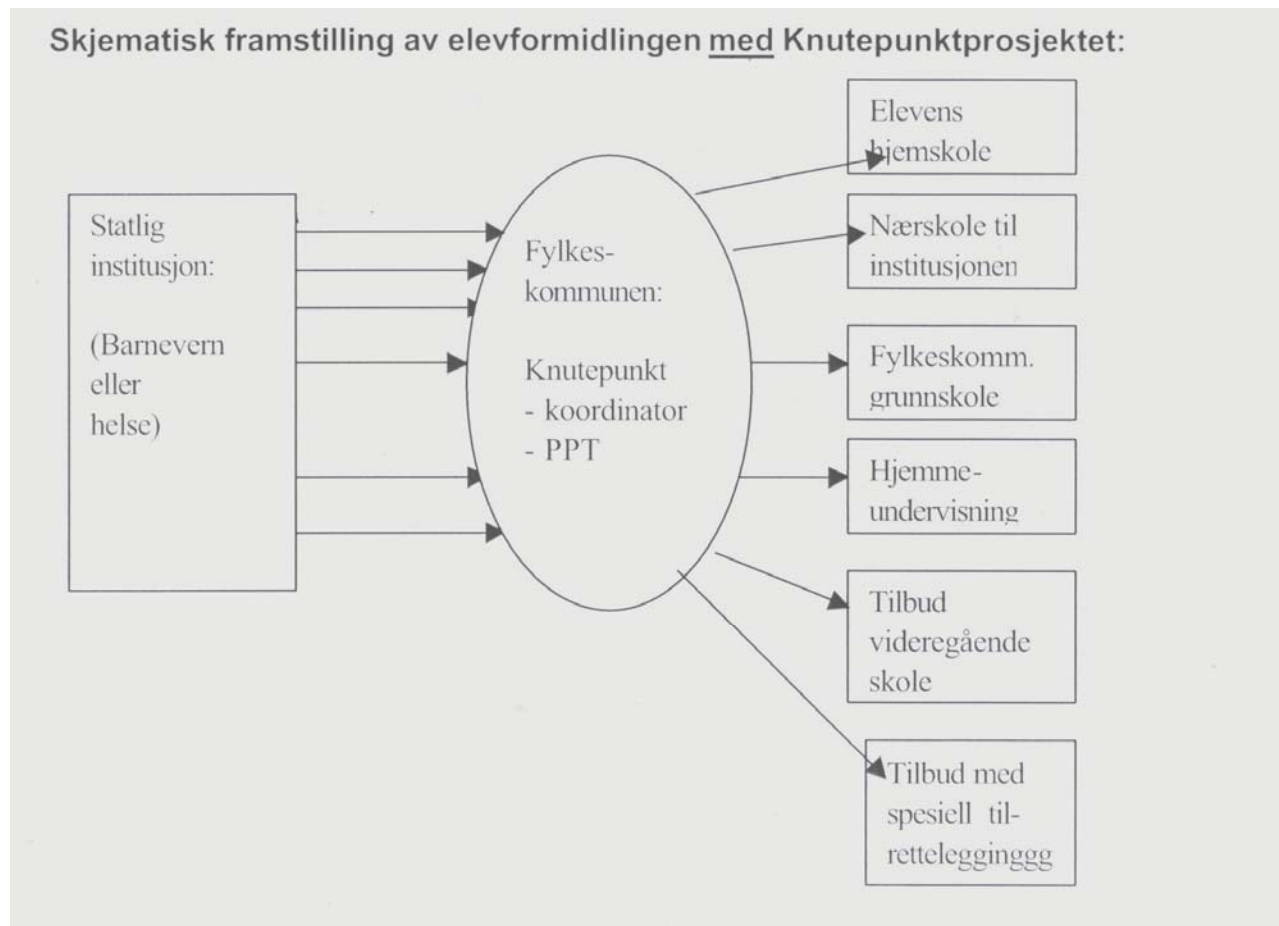
Ansvar for å skaffe skoleplass lå hos barnevernet og den nye institusjonen. Elevene hadde rett til å gå på skole i nærmiljøet til institusjonen, men i noen tilfeller var barnets problematikk så omfattende at institusjonens nærskole ikke hadde kompetanse til å ta i mot og ivareta eleven. En følge av dette var at enkelte barn ikke kom seg på skolen, og institusjonene slet med kommunikasjon med den skolen barnet skulle gå på (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004). Slik figur 1 over viser, var det ikke noe mellomledd mellom institusjonen og skoletilbudene i fylkeskommunen.

Fylkeskommunen hadde derfor ikke fullgod oversikt over det opplæringstilbudet som ble gitt grunnskolebarna de hadde ansvaret for. Noen av årsakene var at elevene ofte fikk ulikt tilbud, noen i fylkeskommunale, men de fleste i kommunale skoler. Tilbudet varierte etter hvilken institusjon barna bodde i, hvilken kommune institusjonen lå i og om barnet var i stand til å motta ordinær undervisning. Enkelte barn fikk tidvis ikke det tilbudet de etter loven har krav på. Noen fordi de ikke ble fanget opp av systemet da den kommunale skolen til slutt "ga opp", og noen fordi de ikke møtte til det tilbudet som ble gitt dem. Sosiale og emosjonelle vansker og/eller lærevansker kan være en av årsakene til at elevene fikk mangelfull skolegang (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004).

Flere institusjoner etterlyste hjelp i denne overgangen da fylkeskommunen fikk opplæringsansvaret av grunnskoleelever bosatt på barnevernsinstitusjoner. Det var behov for mer varierte og konkrete tilbud enn det som ble gitt vanlige elever i grunnskolen. Noen elever hadde mangelfull utredning av pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (pp-tjeneste), av årsaker som for eksempel at enkelte hadde flyttet mye og ingen instans helt hadde oversikt over deres skolehistorie. Kommunal pp-tjeneste hadde lange ventelister og klarte ofte ikke prioritere institusjonsbarna som flyttet til kommunen. I mange kommuner var det dessuten få alternative skoler å velge blant (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004).

2.4 Knutepunktprosjektet i sin helhet

Knutepunktprosjektet ble opprettet for å prøve ut hvordan fylkeskommunen best kan kvalitetssikre det opplæringstilbudet den har ansvar for å tilby. Slik figur 2 nedenfor viser, ble prosjektet, bestående av koordinator og pedagogisk-psykologisk-rådgiver (pp-rådgiver), et nytt bindeledd mellom statlig institusjon og eventuelle skoletilbud. Dette leddet ble en kvalitetssikring, ved at alle krav og henvisninger kommer til Knutepunktprosjektet og ikke andre i fylkeskommunen. Dette gjorde behandlingsprosessen kortere og sikrere, ikke minst mer oversiktlig (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004).



Figur 2. En skjematisk fremstilling av elevformidlingen med Knutepunktprosjektet (Knutepunktprosjektet 2002-2005, rapport med evaluering 2004:8)

2.4.1 Pedagogiske prinsipper

Pedagogiske prinsipper som kunne bidra til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elevgruppen var viktige elementer i selve oppstarten av Knutepunktprosjektet. De pedagogiske prinsippene som blir omtalt i Knutepunktprosjektets evalueringsrapport (Knutepunktprosjektet 2002 – 2005, rapport med evaluering 2004:14) går ut på at:

- 1) Elevene skal ha et likeverdig tilbud i henhold til omfang. Det vil si 30 timer per uke i grunnskolen.
- 2) Elevene skal ha et likeverdig tilbud med tanke på innhold hvor elevene får den ekstrahjelpen de trenger for å kunne nyttiggjøre seg av et tilbudet.

3) Elevene skal gis et likeverdig tilbud i henhold til lokalisering, det vil si et integrert tilbud i den vanlige skolen dersom det anses å være best for dem. De elevene som derimot har behov for et skjermet tilbud for et kortere tidsrom skal få det. De skal få hjelp til tilbakeføring til den vanlige skolen når det er riktig for dem.

4) Elevene skal ha et likeverdig tilbud i henhold til kontinuitet, ved at elevene er garantert å fortsette med det skoletilbudet som fungerer bra for dem, selv om de for en kortere eller lengre periode plasseres på institusjon.

5) Ettervern etter skjermet tilbud er en forutsetning for at eleven får varig utbytte av det tilbudet som er gitt.

6) At ressurser må utnyttes best mulig, noe som innebærer at en fleksibel organisering av tilbudet etterstrebes.

De pedagogiske prinsippene innebærer at elever som kan fortsette på sin hjemskole, skal gjøre det også etter fast eller midlertidig flytting til institusjon, dersom det anses best for dem. Dersom det er bedre å gå på en vanlig grunnskole som ligger nærmere institusjonen, skal de få tilbud om det. En liten gruppe elever trenger helt spesielt tilrettelagt tilbud. For noen er de kommunale, alternative tilbudene riktig valg. Noen elever går også på godkjente private skoler, blant annet Steinerskoler. En liten gruppe elever har det vært vanskelig å finne et tilbud til i de etablerte kommunale eller private grunnskolene. Her har fylkeskommunen opprettet egne fylkeskommunale grunnskoleavdelinger. En enda mindre gruppe trenger spesialundervisning på den institusjonen de bor på. Uansett skolevalg skal elevene få den spesialundervisning de eventuelt har behov for, og som de etter opplæringsloven har krav på (Knutepunktprosjektet 2002-2005, rapport med evaluering 2004). Disse prinsippene er tatt ut fra prosjektets egne pedagogiske prinsipper, og de begrunnes gjennom at de tydeliggjør prosjektets hensikt med selve kvalitetssikringen.

2.4.2 Ansvarsområdet til prosjektet

Som nevnt tidligere går Akershus fylkeskommune inn og overtar det reelle ansvaret for grunnskolebarna så snart det foreligger melding om at de er innskrevet ved en institusjon. Knutepunktprosjektet møter da med institusjonen og barnevernet, og får informasjon om elevens bakgrunn og skolebehov. Det som forekommer av skolepapirer og sakkyndige

vurderinger og vedtak blir samlet inn. Dersom det er behov for en vurdering eller utredning av eleven, og den kommunale tjenesten har for lang ventetid, gjøres en sakkyndig vurdering av pp-rådgiver i prosjektet (Knutepunktprosjektet 2002-2005, rapport med evaluering 2004).

Pp-tjenesten ble presisert som en viktig del av det ansvaret for å kvalitetssikre opplæringen da Knutepunktprosjektet ble opprettet. Dette innebærer sakkyndige vurderinger og uttalelser om hvorvidt elever er friske nok til å gå på skole og hvor mye skole de skal ha. Pp-tjenesten må videre jobbe systemrettet i forhold til grunnskolefelt og skal være en faglig samarbeidspartner for koordinatoren i regionen, og gi faglig veiledning og kursing til sine brukere. Koordinatoren og pp-rådgiveren i prosjektet møter etter avtale i ulike samarbeidsfora rundt barnet, som inntaksmøter og ansvarsgruppemøter. Dette vil kunne bidra til å kvalitetssikre tjenester som fylkeskommunen har ansvar for, nemlig opplæringsansvaret for elever som bor på barnevernsinstitusjon (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004).

2.4.3 De ulike skoletilbudene

Koordinatoren i prosjektet tar kontakt med de aktuelle skolene og skaffer et skoletilbud til elevene. Knutepunktprosjektet har ansvaret for en sammensatt gruppe elever, og som nevnt over har mange store tilretteleggingsbehov. Mange elever går i den ordinære skolen, gjerne institusjonens nærscole. Enkelte elever har fortsatt på sin hjemskole, og mange blir kjørt i taxi til og fra skolen, mens andre igjen går på fylkeskommunens grunnskoler i regionen, eller på skjermede skoleavdelinger knyttet til kommunale skoler. Pp-tjenesten blir koblet inn dersom elevene har behov for spesialundervisning i den ordinære skolen, eller hvis noen skal benytte et segregert skoletilbud. I enkelte tilfeller har det også vært behov for hjemmeundervisning i en kortere periode. Mye av pp-tjenesten sitt arbeid knytter seg til veiledning av lærere og assistenter som en del av elevenes totale skoletilbud (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004).

Evalueringen i etterkant av prosjektperioden viser at skoletilbudene som gis gjennom Knutepunktprosjektet er mer varierte enn før, og det tar kortere tid før de kommer i gang. Elever som ellers ville stått uten et tilbud blir nå fanget opp av prosjektet og noen får et bedre tilrettelagt tilbud enn de ellers ville fått (Knutepunktprosjektet 2002-2005, rapport med evaluering 2004).

Gjennom prosjektet blir alle elevenes tilbud kvalitetssikret, og fylkeskommunene har oversikt over hvem som får hvilket tilbud. Ved utskriving av elever fra institusjonen samarbeider Knutepunktprosjektet med den nye skolen og kommunal pp-tjeneste, et overføringsarbeid som er absolutt nødvendig med tanke på videre oppfølging. Det skal foreligge sakkyndig uttalelse for alle elever som får spesialundervisning. Disse uttalelsene utarbeides i samarbeid med pp-tjenesten i Knutepunktprosjektet og kommunal pp-tjeneste. Der den kommunale pp-tjenesten ikke har kapasitet, utarbeider pp-rådgiveren i prosjektet disse uttalelsene (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004).

De ansatte i prosjektet har jobbet ut fra at det etter hvert skal over i varig drift, og har derfor lagt vekt på å lage gode rutiner og på å bygge opp kompetanse og systemkunnskap om de fylkeskommunale virksomhetene. Prosjektet har opparbeidet seg lokalkunnskap og kontaktnett med de ulike skolene i hver enkelt region, noe som har gjort at de ansatte i prosjektet relativt raskt kommer på banen med et relevant skoletilbud til eleven det gjelder (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004).

2.5 Oppsummering

I første del av kapittelet kom det frem at i og med fylkeskommunen hadde fått opplæringsansvaret for elever bosatt på barnevernsinstitusjoner, trengte de en mer helhetlig oversikt over elevene og deres opplæringstilbud. Situasjonen før prosjektet indikerte at det var et behov for strukturering og kvalitetssikring av opplæringstilbudet som ble gitt.

De mest sentrale utfordringene Knutepunktprosjektet sto ovenfor: Den første utfordringen lå i å sørge for best mulig oversikt over elevene fylkeskommunen har ansvar for. Dernest var det viktig å sikre kontroll med at nødvendige sakkyndige utredninger blir gjort og riktige enkeltvedtak blir fattet. Pp-rådgiver i prosjektet skulle gi veiledning til skoler som tar i mot elever fra denne gruppen, og sikre et tett samarbeid med barnevernet som hadde ansvaret for elevgruppen (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004).

Det fremstilles at Knutepunktprosjektet har vært bidragsytere til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til alle skoleelever boende på institusjon. Denne modellen var basert på at prosjektet i utgangspunktet skulle bli fast drift etter endt prosjektperiode (saksfremlegg). Dette har forutsatt et tett samarbeid med den enkelte institusjon, med institusjonsskoler,

kommunale skoler, skoleadministrasjoner, barnevern på alle nivåer og med pp-tjenestene i fylkeskommunen. Knutepunktprosjektet skal motta en melding fra barnevernet når et nytt barn er plassert på institusjon. Skoleplassering foretas i samarbeid med institusjonen. En aktuell samarbeidsarena her er inntaksmøter, der de ansatte i prosjektet møter institusjonen og lokalt/statlig barnevern. For alle barn er det ansvarsgruppemøter. Her gjennomgås status for barnet på ulike områder. Knutepunktprosjektet har jevnlig kontakt med de involverte skolene, og plasseringen av barna følges opp med veiledning og kvalitetssikring i forhold til skoletilbudet (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004). De pedagogiske prinsipper (2.4.1) tydeliggjør prosjektets hensikt og mål med tanke på innholdet i opplæringstilbudet. Skoletilbudet blir gjennom Knutepunktprosjektet mer variert enn før og det blir fulgt opp av prosjektets egen pp-rådgiver.

I neste kapittel vil jeg se på min teoretiske tilnærming og bakgrunn, og knytte Knutepunktprosjektet og skolen tilknyttet en institusjon inn i min fremstilling av teori.

3. Teoretisk grunnlag

Dette kapittelet vil ta utgangspunkt i systemteori og økologi i pedagogisk perspektiv, med vekt på Bronfenbrenners utviklingsøkologi. I forrige kapittel presenterte jeg en oversikt over ansvarsfordelingen av opplæring fra fylkeskommunalt nivå i Akershus fylkeskommune til den faktiske eleven. Dette er en hensiktsmessig bakgrunn for videre drøftning og presisering av temaet. Ved å se på hva denne elevgruppen har krav på etter lovverket og hva som blir gjort på generelt nivå, for deretter å gjøre rede for Knutepunktprosjektet som faktisk forsøker å gi tilbudet raskt nok og samtidig kvalitetssikre det. Ved å betrakte Knutepunktprosjektet sitt arbeid ut fra en systemteori med et økologisk perspektiv vil man kunne se på det systemet prosjektet har vært en del av, og hvordan dette har fungert. Dette vil også knyttes opp mot refleksjoner rundt betydningen dette har for elevenes utvikling, om nettverket rundt dem fungerer optimalt. Dette belyses gjennom oppgavens fokus på hva som gjøres i forhold til kvalitetssikring av opplæringstilbudet til denne elevgruppen. Sosial og faglig kompetanse vil bli presentert i slutten av dette kapittelet da dette kan si noe mer om hva jeg legger til grunn for positiv utvikling.

Min hovedproblemstilling er formulert slik: *"På hvilke måter har Knutepunktprosjektet vært en bidragsyter til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon?"*, med underproblemstillingen: *"Hvilken betydning har kvalitetssikring av opplæringstilbudet for elevenes utvikling sett ut fra et økologisk perspektiv?"* Ved å kombinere disse to problemstillingene vil jeg søke å finne ut hva som har blitt gjort gjennom Knutepunktprosjektet og hvilken betydning dette har for elever bosatt på barnevernsinstitusjon. Tatt i betraktning at det finnes mange alternative vinklinger til min problemstilling både teoretisk og metodisk, velger jeg å fokusere på et systemperspektiv med vekt på det økologiske. Dette er begrunnet i det at jeg ikke ønsker i like stor grad å fokusere på individperspektivet, men jeg ønsker å rette fokus på hva som blir gjort systemisk rundt denne elevgruppen og hvilken betydning det kan ha på elevenes utviklingsmessig.

3.1 Et økologisk perspektiv - systemorientert

I nyere tid har det vært fokus på den sosiale anvendelsen av systemteori, hvor en særlig har utviklet de dynamiske og humanistiske dimensjonene ved teorien. Nyere systemteori har sine røtter i såkalt generell systemteori, men er videreutviklet til å være anvendbar i samfunnsvitenskapelige fag som pedagogikk, psykologi og sosialt arbeid (Klefbeck & Ogden 2003). Systemer har identitet og grenser, men åpne systemer er igjen komplementære og påvirker hverandre gjensidig. Dette er en viktig del i denne besvarelsen, da fokuset her er systemene rundt elevgruppen bosatt på barnevernsinstitusjon. Knutepunktprosjektet, skolen og institusjonen er viktige deler av systemet rundt denne elevgruppen, som vil være avhengige av at systemet fungerer optimalt. Knutepunktprosjektet vil i dette henseende være systemet som vil være i fokus i denne oppgaven.

Begrepet system brukes i flere områder innenfor samfunnsforskning, og spesielt i sosiologisk sammenheng (Aubert 1991). Bråten definerer system slik:

”system- en helhetlig mengde av innbyrdes relaterte elementer, der det går an å skille mengden med sine innbyrdes relasjoner fra omgivelsene. Når vi snakker om sosialt system, kan elementene være roller eller rolleinnhavere, og relasjonene de innbyrdes forventningene eller samspillsmønsteret som binder dem sammen.” (Bråten 1998: 283).

Innenfor systemtankegangen vektlegges både omgivelsene rundt et individ, og dets relasjoner til og samspill med andre individer innenfor samme system. Et systemteoretisk perspektiv kan settes i sammenheng med et skifte i det vitenskapelige paradigmet fra det siste århundret. Dette skiftet har gått fra et mekanisk lineært fokus, hvor man rettet oppmerksomheten mot hva som er årsaken til hva, og over til et fokus som ser på årsakssammenhenger i tilknytning til fenomener som opptrer samtidig, som påvirker hverandre og som henger sammen (Henggeler m.fl. 2000).

Innenfor pedagogikken har systemteori hovedsakelig gjort seg gjeldene innenfor to retninger, kommunikasjonsteori og økologi (Johannessen m.fl.1994).

Kommunikasjonsteorien vektlegger relasjonen mellom individene og hvordan de kommuniserer seg i mellom. Økologibegrepet blir ofte brukt i systemteorier som fokuserer på de sosiale systemene rundt et individ. Selve begrepet økologi er i utgangspunktet et biologisk begrep som står for studiet av levende organismer i sine naturlige omgivelser (Apter 1982). Gjennom utviklingsøkologi forenes to perspektiver, nettverkstenkning og

sosialøkologi. Det vil si *”en helhetsforståelse eller et systemperspektiv, hvor temaet er hvordan mennesker utvikles og preges i samspill med omgivelsene”* (Bø 1993:24). Når man bruker økologi i forbindelse med menneskers liv, brukes ofte betegnelse som sosialøkologi eller utviklingsøkologi. I denne oppgaven vil begrepet utviklingsøkologi være mest hensiktsmessig å bruke.

Økologisk systemteori kan ikke betraktes som et helhetlig teoretisk system. Derimot dreier det seg om flere teoretiske bidrag som kan sies å ha en rekke fellestrekk (Klefbeck & Ogden 2003). Økologisk systemteori kan beskrives som en teori hvor hovedvekten er på de sosiale systemene som barn og ungdom er en del av, både direkte og indirekte, og hvordan disse påvirker barnets utvikling, også når det gjelder utdanning. En av de mest betydningsfulle teoretikerne innenfor systemteori og økologisk tenkning er Urie Bronfenbrenner. Hans utviklingsøkologiske perspektiv fokuserer på menneskelig utvikling som progressiv, gjensidig tilpasning mellom et aktivt og utviklende individ, og forandringer i de omgivelsene som individet befinner seg i (Bronfenbrenner 1979). I neste avsnitt vil jeg gå ytterligere i dybden på hans utviklingsteori og hva økologisk nettverk innebærer.

3.2 Hva er et økologisk nettverk?

I boken *”The ecology of human development – experiments by nature and design”* (Bronfenbrenner 1979) retter hypotesene til Bronfenbrenner et viktig fokus på mennesket i utvikling, miljøets betydning og interaksjonen mellom de ulike aktørene rundt individet og individet selv. Denne teorien gir uttrykk for en oppfatning om at endringer på en arena også vil føre til endringer på andre. Denne prosessen er igjen påvirket av relasjonene mellom de ulike omgivelsene og den større sammenhengen som disse relasjonene befinner seg innenfor (ibid). Bronfenbrenner retter fokus på innholdet i prosessene i menneskets sinn og individets fenomenologiske verden. Her vektlegger han at den fenomenologiske verden er mer en konstruksjon av virkeligheten enn en representasjon av den (ibid). Selv om fokuset i denne oppgaven er rettet mot et prosjekts kvalitetssikring av opplæringstilbud, vil det være fruktbart å se på de forskjellige elementene i Bronfenbrenners sirkulære modell, fordi alle systemer er gjensidig avhengige av hverandre og påvirker elevenes utvikling både indirekte og direkte.

Den høyeste betegnelse for utvikling representeres gjennom menneskets kapasitet til å omforme virkeligheten i samsvar med krav og ambisjonsnivå som stilles i hverdagen (Bronfenbrenner 1979). Begrepet *"utvikling -i- kontekst"*, hvor hovedpoenget her er fokuset på forholdet mellom den voksende menneskelige organisme og dens nære miljø, og måten denne relasjonen vokser frem fra andre områder i de ytre fysiske og sosiale miljøer (ibid).

Imidlertid er denne modellen av betydning da den tar utgangspunkt i elevens behov for at de ytre fysiske og sosiale delene i systemet ideelt sett fungerer. Med en intensjon om eleven i sentrum som bakgrunn for besvarelsen vil denne modellen kunne legge grunnlag for videre refleksjoner, med hovedvekt på hvorfor de ytre systemene rundt barnet bør fungere optimalt. Elever bosatt på barnevernsinstitusjoner lever ikke lenger i sine naturlige omgivelser. De har sannsynligvis begynt på ny skole og har nye mennesker å forholde seg til, og er dermed sårbare i fravær av familie og foreldre. Det er ofte lite som skal til for å endre det finstemte avhengighetsforholdet mellom delene. En forandring i et økosystem kan få store og potensielt katastrofale følger for individets liv og utvikling (Bø 1993). Kjernen i Bronfenbrenners modell er at eleven alltid er i en aktiv prosess i miljøet og dens påvirkning, glemmes ikke. På bakgrunn av denne oppgavens utgangspunkt i Knutepunktprosjektet vil det her bli fokusert i hovedsak på ytre faktorer i systemet rundt individet. I enkelte livssituasjoner rår en ikke selv over hvilke utfall en situasjon kan ha, og da blir det essensielt at omsorgsgivere og systemer rundt kan ta hånd om enhver situasjon som måtte oppstå.

Slik definerer Bronfenbrenner utvikling:

"mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by larger contexts in which the settings are embedded" (Bronfenbrenner 1979:21).

Betegnelsen *"the developing person"*, oversatt til *"individet under utvikling"*, brukes både om barn og voksne under utvikling. En slik definisjon omfatter flere aspekter som det vil være nyttig å gå litt nærmere inn på i kommende avsnitt. For det første inneholder den et syn på individet, ikke bare som passivt påvirkes av miljøet, men som en voksende og utviklende individ som beveger seg inn i og restrukturerer miljøet det selv er en del av. Likevel er det et viktig poeng i definisjonen at miljøet også utøver påvirkning på individet, og på denne måten er det toveisinteraksjon og gjensidighet mellom individ og miljø. Miljøet er, som nevnt over, ikke begrenset til kun å gjelde den umiddelbare setting. Dette betyr at utvikling

gjelder interaksjonen mellom ulike settinger, så vel som påvirkninger fra større, ytre omgivelser rundt individet og utenfor individets styring og kontroll. Dette synet på miljø er klart bredere og mer differensiert enn synet som er å finne i psykologi generelt og spesielt i utviklingspsykologiens kronologiske syn på utvikling.

Spørsmålet om hvilken betydning det har for eleven at systemet fungerer slik at påvirkningen i stor grad er positiv er viktig med tanke på denne oppgavens utgangspunkt. Utvikling i et økologisk perspektiv ser på individets oppfatning av det økologiske miljøet, individets forhold til det, og individets økende kapasitet til å oppdage, ivareta og tilnærme seg dets innhold. Den økologiske tenkemåten plasserer på denne måten individets utvikling i et systemperspektiv.

Nevnt tidligere i avsnittet om systemtenkning sier man at systemer er komplementære og gjensidig påvirker hverandre. Dette kommer tydelig frem i modellen om økologisk utvikling da individet og systemene rundt er avhengige av hverandre i en relasjon basert på gjensidighet og positiv påvirkning. Det er mulig at den mest fundamentale antakelsen innenfor et slikt perspektiv er at systemet utgjør en organisert helhet der alle elementene som inngår blir sett på som gjensidig avhengige av hverandre. Dermed kan en si at helheten er større enn delene (Fretz & Gelso 2001).

3.3 Den sirkulære modellen

Det synes hensiktsmessig å gjøre rede for alle nivåene i den sirkulære modellen, da de står i et påvirkningsforhold til hverandre, enten direkte eller indirekte. Dette påvirkningsforholdet kan gjøre det vanskelig å se de ulike nivåene uavhengig av hverandre. Bronfenbrenner (1979) anser det økologiske miljøet som et sett konsentriske sirkler. De ulike sirklene representeres gjennom fire nivåer som utgjør en dynamisk helhet som flyter langs tidsaksen til et individs liv (Bø 2000).

Det innerste nivået utgjør den umiddelbare settingen som omslutter personens utvikling. Dette omtales som mikrosystemet, og det består av de settingene barnet direkte interagerer med. Videre må man se forbi slike enkle settinger mot relasjonen dem imellom. Det er vel så avgjørende for at utvikling skal kunne finne sted og betegnes som mesosystemet. Et tredje nivå, eksosystemet, utgjøres av settinger der individet ikke nødvendigvis deltar direkte, men

det som skjer i systemene rundt individet har en indirekte innvirkning på individets livssituasjon. Sist, men ikke minst, beskriver makrosystemet de holdninger og ideologier som eksisterer og gjennomsyrrer alle de foreliggende settingene, og som innvirker på utvikling (Bronfenbrenner 1979).

En slik modell må først og fremst forstås som en overgripende teoretisk modell for utforskning av menneskers utvikling, og i denne sammenhengen vil den være svært nyttig. Nødvendigheten av å bruke komplementære teorier for å kunne forstå hva som kan bidra til en god utvikling for elever bosatt på barnevernsinstitusjoner er viktig for oppgavens fokus. Systemteoriene gir muligheten til å se på og argumentere for hvor viktig opplæring er, og at systemet rundt kan kvalitetssikre og ivareta denne. I de neste avsnittene vil det bli gjort rede for alle nivåene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Jeg velger å oversette selve definisjonene av de ulike miljøene til Bronfenbrenner til norsk, mens jeg beholder andre sitater som opprinnelige tekst.

3.3.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet utgjør den innerste sirkelen i systemet og er:

"[..]et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som barnet opplever i et gitt nærmiljø med dets spesielle fysiske og materielle egenskaper"
(Bronfenbrenner 1979:22, egen oversettelse).

En setting utgjør i dette tilfellet en arena der mennesker (elever) kan delta, eksempelvis i hjemmet, på skolen, på lekeplassen og så videre. Arenaen er i hovedsak det geografiske stedet hvor en aktivitet og en sosial samhandling foregår, og settingen selve situasjonen og interaksjonen (Bø 2000). Det som karakteriserer interaksjonen er nærhet og samspill.

Elevens utvikling knyttes til ulike roller, aktiviteter og relasjoner som av eleven oppfattes som meningsfylte. Ut fra denne settingen vil eleven kunne konstruere sin egen virkelighet, dersom miljøet er optimalt og tillater en positiv utvikling.

Bronfenbrenner fremhever ulike betydninger aktiviteter kan ha for et individ i utvikling. De aktiviteter og hendelser som i størst grad er med på å påvirke utviklingen er aktiviteter hvor individet er engasjert sammen med andre, eller hendelser som inntreffer i individets nærvær i de nære omgivelsene (Bø 2000).

Et annet viktig element som Bronfenbrenner vektlegger er mellommenneskelige relasjoner. Han definerer relasjon på følgende måte: *“A relation obtains whenever one person in a setting pays attention to or participates in the activities of another”* (Bronfenbrenner 1979:56). Bronfenbrenner bruker begrepet dyade i sammenheng med relasjon. En dyade vil si den relasjon som oppstår når en person har fokus eller deltagelse i en annen persons aktiviteter slik det fremstår i sitatet. Eksistensen av den ene eller andre formen for relasjon utgjør minimumskravet for en dyade (Bronfenbrenner 1979). Dyade relasjonen blir fremstilt som en viktig og sentral del av utviklingen. I følge Bronfenbrenner er det tre dyader i et mikrosystem: observasjonsdyaden, samhandlingsdyaden og primærdyaden (ibid). Sistnevnte er viktig da den omhandler to deltagende individer som eksisterer fenomenologisk og vedvarende for hverandre. De påvirker hverandre selv når de er atskilt (ibid). Alle de tre dyade- typene oppstår i ulike settinger og kan ha ulik betydning, men alle har tre fellestrekk: gjensidighet, maktbalanse og følelser. *”Slike dyader innebærer spesielle muligheter for motivasjon for læring og for å påvirke utviklingens retning”* (Bø 2000: 167). Klefbeck og Ogden (2003) referer til Bø (1991) som hevder at utviklingsmuligheter ligger i miljøer der samhandlingen er preget av ”å gi og ta”, samt en gradvis overføring av makt i form av økt kompetanse og relasjoner preget av positive følelser.

Roller er videre en viktig del av mikrosystemet og denne blir definert slik: *”[...] a set of activities and relations expected of a person occupying position in society and of others in relation to that person”* (Bronfenbrenner 1979:85). Enhver rolle i samfunnet gir assosiasjoner til et sett av rolleforventninger om hvordan individet som innehar rollen forventes å oppføre seg overfor andre og motsatt. Det er i denne oppgaven viktig å fokusere på at det er av stor betydning at individet (eleven) er eksponert for kontakt med mennesker som har varierte roller, slik at et større repertoar av roller utvikles hos individet (Bø 2000). Dette er av betydning ikke bare for elevene selv, men også for andre som omgås dem i dagliglivet.

Mikromiljøet utgjør en utviklingsarena hvor familien i utgangspunktet er den primære sosialiseringsfaktoren for barnet (Bronfenbrenner 1979). Familien vil vanligvis fungere, enten direkte eller indirekte, som et filter for ytre påvirkninger. For elever bosatt på barnevernsinstitusjon har denne arenaen opphørt, eller er mindre fungerende og i noen tilfeller skadeliggjørende. Bronfenbrenner (ibid) mener at hendelser som oppstår i nære omgivelser, nemlig de aktiviteter som andre (primært omsorgsgivere/familien) rundt barnet,

engasjerer seg i sammen med barnet har størst innvirkning på utviklingen. Utviklingen av barnets evne til å fungere i ulike miljøer utenfor hjemmet har som oftest grunnlag i hvordan foreldre og andre voksne deltar i utviklingen (Bø 2000). Det følelsesmessige klimaet i en familie gjenspeiles ofte i kommunikasjonen mellom barnet og dets primære kontaktpersoner gjennom gjensidige positive følelser. Familier som uttrykker og gir muligheten for en trygg tilknytning, og som opprettholder en viss struktur og samhold under ellers vanskelige miljøforhold, har positiv innvirkning på barnets utvikling (Ogden 2002).

Garbarino (1992) mener at et mikrosystem ikke bør være et lukket rom, men en inngangssport til verden. Miljøet bør være i balanse og være av optimal størrelse for at utvikling i positiv retning kan finne sted. Her vil elever bosatt på barnevernsinstitusjon ikke ha dette i like vid forstand som normale familier har med begge foreldre og trygge rammer. Den positive affektive tone og et godt emosjonelt klima vektlegger Garbarino (1992) som en forutsetning for at positiv utvikling kan finne sted. Elever som har blitt tatt ut av familien som mikromiljø for en periode, forlater dette til fordel for et nytt og annerledes mikromiljø i form av ansatte ved institusjonen og en ny skole. Det setter eleven i en sårbar og vanskelig situasjon. De som jobber på institusjon og skole med denne elevgruppen må være seg bevisst at elevene trenger nye rollemønstre, aktiviteter og relasjoner som vil styrke dem og føre utviklingen i riktig retning.

Bronfenbrenner (1979) bruker termen økologisk overgang. Denne overgangen oppstår når eleven beveger seg fra en mikrosituasjon til en annen (Bø 2000). I denne oppgavens sammenheng gjelder overgangen en mer gjennomgripende livsforandring (ibid). Eleven har ”mistet” sitt opprinnelige mikromiljø og befinner seg i et nytt ett, nemlig institusjonen. Denne elevgruppens hyppige flyttinger og tidligere ustabile mikromiljøer, og dramatiske endringer for en allerede sårbar elevgruppe vil påvirke utviklingen negativt. Institusjonen er som sagt en viktig del av mikrosystemet, særlig de menneskene som er i direkte kontakt med elevene. Det er her viktig at denne nye settingen og arenaen innehar elementer som både Bronfenbrenner og Garbarino anser som viktig for utvikling. Ved økologisk overgang er fellesnevneren at individet endrer roller, status og livsfelt uavhengig av hvordan og hvor på tidsaksen i livet overgangene oppleves (Bø 2000). Den økologiske overgangen betyr i utgangspunktet mulighet for vekst, men kan samtidig være en sårbar fase med muligheter i seg for både stagnasjon og feilutvikling (ibid).

De ansatte ved skolen og institusjonen må være seg bevisst ulike forhold som kan ha stor betydning for hvordan et barn vil reagere på forskjellige økologiske overganger (Bø 2000). I denne sammenhengen bør fokuset ligge på en felles forståelse og forventning til barnet i begge settingene, og ved å bruke sammenfallende metoder for å påvirke barnets atferd kan overgangene gjøres lettere og mindre kompliserte for eleven (Klefbeck & Ogden 2003).

3.3.2 Mesosystemet

Mesosystemet omhandler samtlige av de aktuelle mikrosystemene som ble nevnt i forrige del og relasjonene dem i mellom. Barnet, i denne sammenheng eleven, deltar på mer enn én arena og vil på denne måten binde mikro- og makrosystemene sammen. Mesosystemet defineres av Bronfenbrenner:

”[..]forholdet mellom to eller flere situasjoner der individet i utvikling aktivt delta(for barnet: forhold mellom hjem, skole og venneflokken i nabolaget og for en voksen: mellom familie, arbeid og sosialt liv)” (Bronfenbrenner 1979:25, egen oversettelse).

Dette gjør barnet til primærlinken mellom systemene. Et godt eksempel her vil være når et barn begynner på skole. Barnet vil da være linken mellom skole og hjem. Andre personer som deltar i de samme arenaene blir kalt supplementære linker, som oftest foreldrene og skolekamerater. Disse kan igjen bli støttende linker dersom roller, aktiviteter og dyader i den mesosystemiske forbindelsen baseres på gjensidig tillit, positiv orientering og konsensus når det gjelder mål. Antall støttende linker som eksisterer mellom ulike arenaer, vil øke utviklingspotensialet til barnet ytterligere. Der hvor de støttende linkene enten er lite støttende eller fullstendig fraværende, vil dette være negativt for utvikling (Bronfenbrenner 1979). Garbarino (1992) sier at fravær av bånd mellom ulike arenaer og verdikonflikter mellom et mikrosystem og et annet, gjør at barnet er utsatt og er i risikogruppen.

Betydningen av et støttende nettverk er i følge Bø (1993:155):

”Et støttende nettverk representerer en viktig mestringsdimensjon fordi det muliggjør tilgang på informasjon og emosjonell bearbeiding samt muligheter for praktisk veiledning og hjelp”

Barnevernsinstitusjoner blir i denne sammenheng et nytt system i nettverket rundt elevene. Her møter elevene nye støttende linker, som i større grad er stabile og forutsigbare. Elevene trenger dette støttende båndet, selv om det kun er for en kort periode i elevenes liv er det

likevel betydningsfullt for elevenes utvikling, mestring og selvfølelse. Sosialt nettverk er alfa og omega for denne elevgruppen. Bø (2000:180) referer til sosialt nettverk som: *"[..] system av regelmessige kontakter som enkeltpersoner, grupper eller institusjoner samhandler med [...]"*

Fagpersoner ved institusjonene kan skape forbindelseslinjer mellom mange nettverk som skole, familie, venner og lignende. En god relasjon vil kunne bidra til å skape en følelse av sammenheng i tilværelsen, noe som forutsetter at eleven har en følelse av begripelighet. Det vil si at eleven opplever indre eller ytre stimuli som fornuftsmessig gripbare, og at informasjon er ordnet, sammenhengende, strukturert og tydelig, fremfor kaotisk, uordnet, tilfeldig, uventet og uforklarlig (Antonovsky 2005). Mennesker som opplever å ha oversikt over tilværelsen og ser og opplever meningsfulle sammenhenger, har større potensial for god helse, dermed også god utvikling (ibid). Det vil primært være de ansatte ved institusjonen som er ansvarlige for denne type støttende relasjonsarbeid, men jeg ser at det er like viktig at elevene opplever dette i skolesammenheng. Her vil mesosystemet rundt elevene være betydningsfullt, da ulike miljøer trenger gjensidig kunnskap om hverandre. Det refereres til utveksling av informasjon eller erfaring om et mikromiljø i forhold til andre eksterne involverte kilder (Bronfenbrenner 1979).

Eksistensen av forbindelseslinjer mellom situasjoner eller settinger har fundamental betydning for utvikling og vekst. Det igjen gjør mesosystemet til en pedagogisk ressurs som kan brukes hos de ansatte ved skolen, slik jeg ser det. Bø (2000) sier det på denne måten:

"Barns og ungdoms utvikling profiterer på at de ulike mikrosystemene "trekker" sammen og i samme retning – at det er verdi- og interessemessig konvergens mellom enhetene i sosialiseringen, og at personene i de ulike miljøene kjenner og støtter hverandre". (Bø 2000:164).

Ogden & Klefbeck (2003) trekker videre ut fra Bronfenbrenners modell viktigheten av mesosystemet som en nøkkelfunksjon i barns oppvekst. Kvalitetene i mesosystemet representerer på en avgjørende måte utviklingsmuligheter eller risiko for barnet. Dette viser at samarbeidet mellom skole, institusjon og Knutepunktprosjektet vil kunne virke inn på den enkelte elevs utvikling i henholdsvis positiv eller negativ forstand. Det er en sentral del av oppgaven min å se på hvordan samarbeidet mellom Knutepunktprosjektet og skolen har vært. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftningskapittelet (kapittel 6).

3.3.3 Eksosystemet

Med tanke på denne oppgavens vinkling vil det være riktig å fokusere på eksosystemet, som er elevens ytre system, i dette tilfelle hjelpeapparatet bestående av skole, institusjon og Knutepunktprosjektet som representant for Akershus fylkeskommune. Bronfenbrenner beskriver eksosystemet som:

"[...] en eller flere situasjoner som ikke involverer individet i utvikling som en aktiv deltaker, men der hendelser oppstår som har betydning for, eller er påvirket av, hva som skjer i situasjonen der individet i utvikling befinner seg" (Bronfenbrenner 1979:25, egen oversettelse).

Det finnes systemer som ikke er en direkte del av barnets hverdag, men som påvirker barnets liv. Eksosystemet representerer den tredje sirkelen i oppvekstmiljøet og kan defineres som formelle og uformelle miljøstrukturer som barn ikke er direkte deltagere i, men som likevel påvirker deres utvikling (Bronfenbrenner 1979). Det som er sentralt her er at det som skjer i disse miljøene får konsekvenser for barna via personer som barna er avhengige av, eller via sosiale institusjoner som de har kontakt med (Klefbeck & Ogden 2003). I likhet mener Garbarino (1992) at eksosystemet er som en referanse til mikrosystemer eller steder hvor barnet ikke har direkte innflytelse.

Eksempler på hva som inngår i eksosystemet er for eksempel foreldrenes arbeidssted, de lokale barne- og ungdomstjenestene, skolen, kommunestyret og grendelag. Dette systemet er en viktig indikator på hvordan mennesker bruker tiden og sammen med hvem. Ifølge Bronfenbrenner (1979) er det dette systemet som påvirker barn mer utenom barnets umiddelbare omgivelser, men hvordan det påvirker avhenger av hvor godt systemet presenterer et barneperspektiv, og om det finnes personer som ivaretar deres interesser og taler deres sak. Her finnes det både kulturelle og sosiale forskjeller, og skillet mellom dem hviler på muligheten til å kunne påvirke og forandre sin egen situasjon gjennom direkte og indirekte forbindelser med ulike maktsentra (ibid).

Avstanden mellom individet og statlige institusjoner kan være stor og uoversiktlig for eleven selv. Slik jeg ser det setter ikke dette systemet rundt elevene i bedre posisjon, da de er relativt langt unna elevenes hverdag. De vil kunne gjennom tett samarbeid med institusjon og skole påvirke utviklingen til elevene i positiv retning direkte og indirekte. Eksosystemet legger føringer på Knutepunktprosjektet sitt arbeid og skolen i form av forventninger og krav fra det fylkeskommunale nivået, så vel som det kommunale.

3.3.4 Makrosystemet

Makrosystemet utgjør de bredere ideologiske og institusjonelle mønstrene som preger vår kultur og subkultur. Definisjon:

”[...] mønster, i form og innhold bestående av lavere systemer (mikro, meso, ekso) som eksisterer på nivå med subkultur og kulturen som et hele, sammen med et trossystem eller en ideologi som ligger til grunn for disse mønstrene”
(Bronfenbrenner 1979:26, egen oversettelse).

Med makrosystemet menes et sett med verdier, holdninger og tradisjoner, det være seg bevisste eller ubevisste, som preger vår måte å se og oppfatte verden på. Viktige elementer er samfunnets lover og fordringer, dets sosial- og familiepolitikk, prioriteringer og satsningsområder, kvaliteten av omsorgs- og utdanningsinstitusjonene og samordning av tiltak for barn og unge (Bø 1989). Her kommer Knutepunktprosjektets pedagogiske prinsipper, ideologi og satsningsområder inn. Da ansvaret for grunnskoleelever ble lagt til fylkeskommunen la det føringer på fylkeskommunen til å igangsette tiltak gjennom Knutepunktprosjektet. Av relevans for meg er de politiske dokumentene jeg nevnte i kapittel 2 som opplæringsloven (1998) og barnevernloven (1992).

3.3.5 Oppsummering

Avslutningsvis vil jeg oppsummere slik det fremstår av teksten er det mange arenaer og samspill Bronfenbrenners modell griper over. Hele det økologiske systemet må derfor ses som en organisme hvor de fire nivåene virker inn på og omslutter hverandre. Dette samspillet preges av gjensidige samhandlings – og støttemønstre, men også i spennings – og motsetningsmønstre (Bø 2000). Slik jeg tolker det er dette en allsidig og fleksibel modell, da den tillater for videre refleksjoner med tanke på andre teorier og i min refleksjon rundt Knutepunktprosjektets arbeid med å kvalitetssikre opplæringstilbudet.

Bronfenbrenner (1980) legger vekt på at barn er utrolig robuste og tilpasningsdyktige. Likevel ser jeg nødvendigheten av at denne elevgruppen trenger hjelp i større grad når det kommer til opplæring. Derfor vil jeg presentere og reflektere rundt mestring og kompetansebegrepet innen pedagogikk, hvor eleven får en opplevelse av mestring og større selvtillit både faglig og sosialt. Det vil kunne bidra til en fruktbar refleksjon rundt min

underproblemstilling: *"Hvilken betydning har kvalitetssikring av opplæringstilbudet for elevenes utvikling sett ut fra et økologisk perspektiv?"*

3.4 Sosial og faglig kompetanse

Økologisk utviklingsperspektiv slik jeg ser det dekker over flere områder innen pedagogikk, blant annet mestringsperspektivet, hvor sosial og faglig kompetanse er relevant i denne sammenhengen. Dette gir meg muligheten til å belyse problemområdet mitt ytterligere. Ogden (2002) beskriver mestring som: *"[...] barns kapasitet til å bearbeide og motvirke de negative virkningene av stress og motgang, når dette belaster eller overskrider ressursene de har."* (Ogden 2002:200). Det er viktig for meg å fremstille dette perspektivet da det kan si noe om hva som kan være med på å få en positiv utvikling hos elevene. Videre underbygges viktigheten av å inneha faglig kompetanse i like stor grad som sosial kompetanse.

I likhet med NOU 2004:23 sine sentrale konklusjoner ser jeg at de barna som havner i institusjon, må ventes å være sårbare. Barna må i første omgang bli garantert at et grunnleggende integritetshensyn blir ivaretatt, både av kroppslig, sosial, personlig karakter og i dette henseende opplæring som en viktig del av utviklingen. Det må også legges til rette for struktur som skaper trygghet. Barna må få muligheter til å utvikle selvtillitt og tiltro til at de kan ha innflytelse på de områdene som betyr noe på kort og lang sikt. Det blir her viktig å sikre at barn får oppleve mestring gjennom formålstjenlige læringsaktiviteter og gjennom positive tilbakemeldinger (NOU 2004:23).

Skolen er en sentral sosialiseringsarena og det ligger store utfordringer i å gi et kvalitetssikret opplæringstilbud til alle, ikke bare elever bosatt på barnevernsinstitusjoner. I skolen utvikler elevene kunnskap, ferdigheter og holdninger, samt mestring av utfordringer og omstillinger i et samfunn i rask forandring (NOU 2006:9). Videre påpeker NOU (2006:9) at denne opplæringen er en livslang prosess. Sosial kompetanse kan defineres som summen av sosiale ferdigheter og funksjoner som en person har, og mangler man ulike ferdigheter kan de læres (Fyrand 2005). Skolens oppgave er knyttet til at elever skal tilpasse seg og overta felles verdier og aksepterte normer, samtidig som skolen skal utvikle selvstendige og ansvarsfulle mennesker (Nordahl m.fl. 2003). Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv dreier seg i hovedsak om hvordan skolen ivaretar sine oppgaver knyttet til elevenes sosiale

og personlige utvikling og tilpasning i samfunnet. Videre blir fokus rettet mot faglig kompetanse, hvor skolens arbeid med å gi elevene kunnskap, holdninger og ferdigheter for aktiv deltagelse i samfunnet eller felleskap med andre er vel så viktig (Nordahl m.fl. 2003).

Nordahl (2002) fremhever at skolen skal være en institusjon for læring på flere felt, ikke bare en sosial læringsarena. Elevene skal tilegne seg viktige kulturelle redskaper innen skriving, matematikk og fremmedspråk. Nordahl (2002) påpeker videre at det finnes to arenaer i skolen som elevene må mestre: den faglige og den sosiale. Ved å fokusere i like stor grad på faglig som sosial kompetanse, vil man gi eleven et godt utgangspunkt videre i livet. Optimalt vil elever inneha en mestring av den sosiale arenaen på skolen, og god faglig kompetanse. I og med at elever bosatt på barnevernsinstitusjoner som oftest ikke i like stor grad besitter disse ferdighetene, av ulike årsaker, vil det være viktig å lære dem dette. Først da kan vi si at denne elevgruppen får en positiv utvikling på to viktige områder.

Det er i likhet med Befring (2004), viktig å ha et pedagogisk opplegg som kan bidra til å utvikle tiltro til egne muligheter, og gi barn personlige læringsforutsetninger til å ta vare på seg selv og andre. Slik jeg opplever det vil det kunne la seg gjøre gjennom at personene i miljøet rundt, som lærere, kontaktpersoner eller andre betydningsfulle personer, kan støtte elevene til å bruke de ressursene de har og utvikle ny kompetanse gjennom *”empowerment”*: *”[...] hjelpe eller stimulere en person eller gruppe til å utvikle eller ta i bruk egne ressurser for å mestre en eller flere utfordringer.”* (Bø og Helle 2002:57). Totalt sett vil dette styrke denne elevgruppens mulighet til å klare seg og utvikle seg som individer.

3.5 Oppsummering og integrering

I dette kapittelet kom det frem at utviklingsøkologi, med Bronfenbrenner i spissen, plasserer individets utvikling i et systemperspektiv. Fokuset er primært forholdet mellom det voksende individ og dets nære miljø, og at denne relasjonen mellom individ og samfunn er igjen en toveisinteraksjon basert på gjensidighet og positiv påvirkning. De ulike miljøene, mikro, meso, ekso og makro betegnes som ulike settinger og arenaer som oppstår og eksisterer i et menneskes liv. De ytre systemene (ekso og makro) fremheves i denne fremstilling som like viktig som de umiddelbare settingene (mikro og meso) elevene er en del av. Modellen til Bronfenbrenner har jeg brukt for bedre å kunne forstå den helheten som

Knutepunktprosjektet, skolen og institusjonen er en del av. Jeg presenter betydningen både sosial og faglig kompetanse har for eleven i skolesammenheng og hva som kan bli gjort i denne sammenheng.

Gjennom å gjøre rede for Knutepunktprosjektet og arbeidet rundt det i kapittel 2, har jeg kunnet vise hva som har blitt gjort i én fylkeskommune for å så knytte dette opp mot mitt teoretiske utgangspunkt og perspektiv. I hovedsak vektlegger jeg systemteori og økologi ved å grundig gjøre rede for Bronfenbrenners økologiske modell. Ved å ytterligere se på mestringsbegrepet i lys av sosial og faglig kompetanse bekreftes viktigheten av at opplæringstilbudet bør være godt nok og hvilken betydning det har for elevenes utvikling generelt. Slik jeg ser det vil dette ha betydning for elevenes utvikling både pedagogisk, psykologisk og sosialt.

Som nevnt tidligere er hovedproblemstillingen for denne oppgaven: ” *På hvilke måter har Knutepunktprosjektet vært en bidragsyter til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon?, med underproblemstilling: ”Hvilken betydning har kvalitetssikring av opplæringstilbudet for elevenes utvikling sett ut fra et økologisk perspektiv?”*

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for mine valg av metode og forskningsdesign gjennom beskrivelse av hva jeg har gjort i denne prosessen. Bronfenbrenner (1980) bruker begrepet økologisk validitet i forskningssammenheng. Hvor validiteten i høyeste grad er avhengig av hvilken kontekst en undersøkelse foregår i, og at forskningen må inneholde sammenligninger av minst to forskjellige økologiske systemer eller ”*disses bestanddeler som et grunnelement i undersøkelsen*” (Bronfenbrenner 1980:127). Da Bronfenbrenner (1980) mener at det krever en større grad av tverrfaglighet, vil jeg bruke personer i min undersøkelse som både er nær elevene i kontekst, men også personer som opererer utenfor elevenes umiddelbare setting i et tverrfaglig miljø for å få frem viktige momenter i utviklingsmuligheter for elever bosatt på barnevernsinstitusjon.

4. Metode

4.1 Innledning

Ved valg av forskningsmetode må en ta hensyn til forskningens hensikt, formål og problemstilling (Kvale 2001). Det er av betydning at den valgte metode gir best mulig svar på spørsmålet i problemstillingen og kan bidra til å belyse det området man ønsker å utforske.

I første del av kapitlet vil jeg ta for meg problemstilling og bakgrunnen for undersøkelsen min. Etterfulgt av en presentasjon av Knutepunktprosjektet som case, hvor jeg begrunner mitt valg av design, valg av informanter og etiske refleksjoner rundt utvalget mitt. Så vil jeg se på valg av intervju som forskningsmetode og utarbeidelsen av intervjuguiden min. I nest siste del vil jeg rette fokus på datainnsamlingen min, gjennomføringen av intervjuene og transkripsjonsprosessen. Deretter fremstiller jeg analyse av dataene etter endt transkripsjon. Avslutningsvis kommer en drøftning av hvorvidt mitt valg av metode og design har tjent sitt formål eller ikke, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Helt til slutt vil jeg oppsummere kapitlet med egne tanker og refleksjoner.

4.2 Problemstilling og bakgrunn for undersøkelsen

Bakgrunnen for denne oppgaven er et ønske om å reflektere rundt hvorvidt og på hvilke måter Knutepunktprosjektet har vært en bidragsyter til å kvalitetssikre opplæringstilbudet for elever bosatt på barnevernsinstitusjon, og hvilken betydning det har for elevenes utvikling. I tillegg til å belyse den todelte problemstillingen gjennom relevant teori, falt valget naturlig på å gjøre et empirisk studie. Med bakgrunn i og kjennskap til Knutepunktprosjektet og deres arbeid, ble dette utgangspunktet for denne oppgaven. Tatt i betraktning prosjektet og de menneskene som var med i det, både ansatte og samarbeidspartnere, var det hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode. Jeg ønsket å få de involverte rundt denne elevgruppen til fritt å dele sine egne erfaringer og opplevelser rundt temaet kvalitetssikring

av opplæringen. Kvalitativ metode kjennetegnes ved å utgå fra åpen, mangetydig empiri og fra studieobjektens perspektiv (Alvesson og Schølberg 1994).

I lys av dette vil et fenomenologisk perspektiv kunne ligge til grunn for valg av metode- og forskningsdesign i denne oppgaven. Fenomenologien tar utgangspunkt i forståelse av en dypere mening i den enkeltes beskrivelser (Thagaard 2003). Forståelse igjen henger nært sammen med begrepet subjektivitet i forskningssammenheng. Subjektivitet kan være en feilkilde som gjør at det empiriske materialet mister sin gyldighet og pålitelighet. Likevel er forskerens, meg i dette tilfelle, subjektivitet i et kvalitativ studie og i en intervjusituasjon ikke til å unngå. Kanskje er det også det eneste redskap en forsker har for å erkjenne den andre personen så konkret og realistisk som mulig (Fog 2004). Målet med en slik forskningstilnærming er først og fremst å bedre forstå de situasjonene man som forsker retter søkelyset mot (Postholm 2005).

4.3 Knutepunktprosjektet som case?

For å belyse oppgavens problemstilling er det viktig å bruke et egnet forskningsdesign. Det finnes ikke nødvendigvis rett eller galt i valg av forskningsdesign, men det finnes metoder som er mer formålstjenlige enn andre til ulike formål. Forskningsdesign kan beskrives som den logiske sekvensen som binder sammen mine empiriske data (og de konklusjoner som jeg har trukket) til selve forskningsspørsmålet (Yin 1994). Det er med andre ord en strategi eller retningslinjer for hvordan jeg ønsker å innhente ønsket informasjon til mitt forskningsprosjekt. Alle empiriske studier har et forskningsdesign, som er avhengig av tema og problemstilling. Det mest naturlige designet for denne oppgaven vil være det ikke-eksperimentelle design, da jeg ikke har den intensjon å forandre tingenes tilstand gjennom noen form for påvirkning (Lund 2002).

Denne oppgaven vil bære preg av et ønske om å fremheve et område ved å gå i dybden, men også bredt nok til å kunne få frem de elementene jeg ønsker å belyse. I forskningssammenheng må en stille seg spørsmål om hvilken metode som vil være mest formålstjenlig og som vil tjene saken best. På denne måten kan man si at innhold går forut for metode (Fog 2004). Gjennom å ta utgangspunkt i casestudie vil jeg oppnå den beste fremgangsmåten siden formålet med studiet er å belyse "*det gode eksempel*" (Yin 1994).

Casestudie kan beskrives som en empirisk undersøkelse av fenomener i deres naturlige kontekst, hvor perspektivet til deltagerne involvert i fenomenet står sentralt (Yin 1994). Casestudie gir muligheten til å kaste lys over og forstå komplekse sosiale fenomener, som for eksempel systemprosesser, menneskelige relasjoner og hendelser som er av forskerens interesse i forhold til det aktuelle fenomen (ibid). Derfor har jeg valgt å se på Knutepunktprosjektet som case, og bruke fem representanter fra to ulike instanser rundt elever bosatt på barnevernsinstitusjon til å besvare min todelte problemstilling. Dette tillater meg som forsker å få flere tilnærminger til mitt problemområde, og detaljerte beskrivelser av de ulike fenomenene som oppstår i den empiriske oppgaven min. Betydningen av teoriutvikling i forkant av datainnsamlingen er et viktig kriterium i valg av mitt casestudie (ibid). Teorien representerer en viktig del av min forståelse og vil prege min fremstilling og tolkning av data. Dette teorigrunnlaget presenterte jeg i kapittel 3.

Underveis i denne prosessen har jeg vært nødt til å overveie problemstillingenes genre og selve formålet med det empiriske studiet. Metodebegrepet betyr opprinnelig *”veien til målet”* (Kvale 2001). Ved å ha et angitt mål gjør man det enklere å komme seg dit. Derfor blir det av betydning for meg å bruke en del plass på metodekapittelet, slik at jeg lettere kan vise leseren hvorfor jeg tok de forskjellige valgene. Leserne kan videre følge etter ved å kontrollere analysens ulike trinn (4.6.1).

4.3.1 Valg av informanter

Valg av informanter er et viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning (Dalen 2004). Her rettes fokus mot hvem som skal intervjes, hvor mange og etter hvilke kriterier de skal velges ut. Å få tilgang til informanter var ikke problematisk for meg. Kjetil A. Hansen, veilederen min, som også hadde jobbet i prosjektet, tipset meg om skolen tilknyttet en institusjon. Han rådet meg til å intervju fagfolkene ved skolen. Utvelgelsen av informantene falt naturlig på tre ansatte på denne skolen og to sentrale personer fra prosjektet, prosjektlederen og koordinatoren. Dette for å begrense utvalget da denne oppgaven ikke sikter mot å generalisere resultatene til en større populasjon (ibid), men et ønske å rette fokus på hva som har blitt gjort i Akershus fylkeskommune hva opplæringsansvaret til fylkeskommunen angår. Denne informantgruppen bestående av fagfolk med spisskompetanse i arbeid med elevgruppen ga meg samtykke til å kunne navngi dem og deres stilling/arbeidsplass der jeg så det hensiktsmessig. I etterkant ble selve skolen og

personene anonymisert. Grunnen til dette var å ivareta personvernet til de enkelte informantene og skolen. Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) ble informert og prosjektet mitt godkjent i henhold til personopplysningsloven § 31 (vedlegg 3). Etter endt analyse slettet jeg datamaterialet i henhold til avtalen med NSD. Dette ble gjort 15. februar 2007.

Mitt utvalg kan påvirke den empiriske gyldigheten da utvalget ikke er randomisert, men nøye valgt ut etter deres posisjon og yrkesbakgrunn. Det var uunngåelig med tanke på at mitt fokus dreide seg om et spesifikt prosjekt og en fylkeskommune i Norge. I denne utvelgelsen til mine intervjuer har jeg benyttet meg av "*Purposive sampling*", hensiktsmessig utvalg. Prosjektets mål var utgangspunktet for mitt valg av informanter (utvalg). Man velger ut de deltakerne man anser vil gi best mulig informasjon om et aktuelt fenomen (Robson 2002: 265). Mitt utvalg av informanter besto av som sagt, en gruppe erfarne, kompetente mennesker i utdanningssektoren. Alle har en yrkesmessig bakgrunn som gjør at de kan uttale seg om Knutepunktprosjektet med tyngde. Utover dette vil jeg ikke beskrive informantene som personer (alder, utdanningsbakgrunn eller tidligere arbeidsforhold), ettersom dette kan svekke institusjonenes anonymitet. Dessuten anser jeg det lite hensiktsmessig for oppgaven.

4.3.2 Ethiske refleksjoner

Når mennesker brukes som en del av forskning vil det alltid reises etiske spørsmål, og det er flere hensyn som må tas. Det har for meg personlig vært viktig å være troverdig og ærlig i min innsamling av data. Da jeg kontaktet informantene første gang forklarte jeg dem hensikten med intervjuene, hvor lange de antakelig ville være, og om jeg kunne bruke navn, og dermed ikke anonymisere dem. Jeg ville kun bruke navn der jeg så det hensiktsmessig. I ettertid har jeg valgt å anonymisere informantene til kun å bruke titler som: lederen, læreren, utrederen, koordinatoren og prosjektlederen. Navnet på skolen vil også anonymiseres gjennom å kun referere til skolen, derimot valgte jeg å bruke det opprinnelige navnet på prosjektet. Dette fikk jeg først muntlig samtykke på, og deretter fikk de skriftlig informasjon, som de alle fem skrev under på. Der informerte jeg om muligheten til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid uten å oppgi noen spesiell grunn. Jeg informerte om overordnede mål og hensikt med forskningsprosjektet mitt (se vedlegg 1).

Ideelt sett bør det være en balanse mellom hva informantene gir og hva de får igjen for å delta (Kvale 2001). I og med at den informantgruppen jeg intervjuet var fagpersoner med høy integritet og kompetanse, vil jeg anta at de syntes det var spennende å bidra i mitt prosjekt og å kunne få uttrykt egne meninger og erfaringer. De ble ikke betalt for å delta, men noen ønsket å få et eksemplar av oppgaven når jeg hadde levert den. Jeg er svært takknemlig for all informasjon, kunnskap og egen erfaring hver av informantene ga rundt temaet. Jeg håper det har gitt dem nye refleksjoner og tanker videre i det flotte arbeidet de gjør. Gjennom respekt håper jeg å ha vist troverdighet og anerkjennelse til informantene både yrkesmessig og personlig. De har bidratt veldig mye til mitt arbeid, og ga meg enorm støtte og trygghet i selve intervjusituasjonen. Takk for det!

4.4 Valg av intervju som forskningsmetode

Før man skal utføre intervjuene er det avgjørende å skaffe seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenene som skal undersøkes. Dette vil igjen skape et grunnlag for tilføyelse og integrasjon av ny kunnskap (Kvale 2001). Jeg mener jeg har oppnådd dette gjennom min presentasjon av Knutepunktprosjektet i kapittel 2 og mitt teoretiske grunnlag i kapittel 3.

4.4.1 Intervju som forskningsmetode

Semistrukturert intervju er mye brukt i kvalitative forskningsdesign (Robson 2002). I denne forbindelse har jeg valgt å ta utgangspunkt i intervjusamtalen og et semistrukturert (halvstrukturert intervju). Dette vil gi meg, forskeren, muligheten til å få fatt i informantenes opplevelser, meninger og refleksjoner rundt et gitt tema. På denne måten kan intervjueren forsøke å forstå verden fra intervjupersonens side (Kvale 2001). Intensjonen i dette tilfelle blir å få tak i intervjupersonenes egen begrepsbruk og oppfatning av temaområdet jeg ønsker å belyse. Dette fordi valg av andre forskningsdesign som strukturert intervju eller spørreskjema ville begrenset resultater og forskning på området ved at intervjupersonene ikke fritt kunne fortelle om sine opplevelser, tanker og meninger, men ville vært mer styrt av spørsmål/svar formen som intervjuguiden har. I et strukturert intervju vil begrepsbruken bli styrt eller ledet gjennom de begrepene intervjueren bruker i spørsmålene sine (ibid). Ved bruk av spørreskjema med gitte svarkategorier ville intervjupersonenes frihet til å bruke

egne ord bli ytterligere begrenset. Intervjupersonene vil være nødt til å begrense sine svar og vil være begrenset til det svaralternativet som passer best.

Gjennom å møte intervjupersonene ansikt til ansikt skapes det en relasjon. Kvaliteten på relasjonen kan påvirke kvaliteten på intervjuet. En god relasjon, preget av trygghet og gjensidig tillit, vil føre til at intervjupersonen åpner seg og svarer ærlig på de spørsmålene som stilles. Et godt intervjuklima skapes også gjennom intervjuerens evne til aktiv lytting og registrering av nonverbale ytringer i situasjonen. Et annet fortrinn ved et personlig møte er at intervjuer underveis i intervjuet har muligheten til å oppklare ting som blir sagt gjennom å oppsummere eller stille oppklaringsspørsmål. Ved å stille oppklaringsspørsmål kan man også sikre at et tema blir tilstrekkelig belyst gjennom å sikre utdypende svar (Kvale 2001). Tatt i betraktning denne oppgaves formål og utgangspunkt valgte jeg å ha en semistrukturert intervjuguide, hvor jeg kunne ha noe kontroll over den informasjonen jeg ønsket å belyse. Typisk for kvalitative resultater er at de ikke uten videre lar seg generalisere til større grupper, men at de heller kan bidra til å gi større innsikt og forståelse av hvordan mennesker selv vurderer sine opplevelser og fenomener. Den kvalitative metodes egenart er dybde heller enn bredde (ibid).

4.4.2 Intervjuguiden

Forskningsintervjuet er basert på hverdagslig konversasjon, men er en faglig konversasjon (Kvale 2001). Det finnes flere former for intervju, men jeg tar utgangspunkt i det halvstrukturerte livsverdenintervjuet som Kvale kaller det. Det formulerer han som: *"[...] et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene."* (Kvale 2001: 21).

Intervjuguiden min tar utgangspunkt i fire underliggende forskningsspørsmål som skal bidra til å besvare min todelte problemstilling. Intervjuspørsmålene er igjen tett knyttet opp mot de underliggende forskningsspørsmålene. Utarbeiding av intervjuguiden har foregått i ulike prosesser, fra enkle spørsmål uten sammenheng til den intervjuguiden jeg til slutt brukte (se vedlegg 2). Her var det vanskelig å unngå en semistrukturert intervjuform da jeg visste at informantene hadde mye kunnskap og meninger om temaområdet mitt og ikke minst sitt eget fagfelt. Jeg valgte å styre intervjuene i den grad jeg kunne gjennom tilleggsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Dersom jeg hadde valgt et ustrukturert intervju ville mye annet

interessant dukket opp, men mest sannsynlig andre temaer som ikke hadde like stor relevans til min problemstilling. Til tross for det var intervjuguiden fleksibel. Jeg kunne spørsmålene godt slik at det var rom for informantene til å snakke fritt om de ulike temaene. Det har vært viktig for meg å gjengi det informantene sa på en korrekt måte, da dette kan ha betydning for validitetsaspektet, som jeg vil berøre i punkt 4.7.2. Informantene fikk få, men noen opplysninger om hva intervjuet skulle dreie seg om per telefon og i intervjusituasjonen, men jeg ønsket at de skulle være minst mulig forberedt, slik at svarene de ga meg var autentiske og ikke innøvd.

Jeg lagde to forskjellige intervjuguider, en til de ansatte i Knutepunktprosjektet og en til de ansatte ved skolen. Dette begrunnet i at de tre ansatte på skolen ble spurt ett forskningsspørsmål basert på deres direkte arbeid og erfaring med elevene i den kontekst der elevene var, mens de to ansatte i prosjektet jobbet systemrettet i henhold til denne elevgruppens opplæringstilbud og ble ikke stilt dette spørsmålet (se vedlegg 2, intervjuguide del 2).

Ved å velge halvstrukturert intervjuform ble det noe enklere å transkribere og sortere enn ved et totalt ustrukturert intervju. Gjennom mine intervjuer har jeg verken kommet frem til en subjektiv tolkning eller til absolutt objektiv kunnskap. Det har heller vært et ønske at kunnskapen skapes og testes på en intersubjektiv måte gjennom mine samtaler med informantene (Kvale 2001). Kvale (2001) sier at når informantene snakker om sin forståelse av en sosial verden får det kvalitative intervjuet en unik mulighet til å skape objektiv kunnskap om en samtalebasert verden. Intervjuguiden er i sin helhet gjengitt i vedlegg 2.

4.5 Datainnsamling- gjennomføring av forskningsintervjuet

4.5.1 Intervjuene

Etter mye bearbeidelse av spørsmål jeg ville stille og fundering på hva jeg søkte å finne svar på, ble jeg fornøyd med de intervjuguidene jeg endte opp med å bruke (se vedlegg 2). I forkant av å gjøre de aktuelle intervjuene, ønsket jeg i utgangspunktet å foreta et pilotintervju. Dette ble ikke aktuelt da tiden ikke strakk til og jeg anså utvalget mitt for lite til dette. Jeg ringte derfor fortløpende rundt til informantene og alle var veldig interessert og

villige til å stille opp. I løpet av en to ukers periode hadde jeg gjennomført alle fem intervjuene. Hele prosessen var til stor lærdom for meg som student og person. Jeg overvant frykten for å ikke klare å gjennomføre dette, og der må jeg takke alle informantene mine som tok vel i mot meg og bidro veldig i intervjusituasjonene.

Jeg hadde to digitale opptakere med for å være sikker på at alt ble tatt opp. Det ga meg som intervjuer roen til å snakke med informantene og engasjere meg i det de sa. Jeg skrev verken notater eller stikkord underveis, da det ville hemmet den gode samtalen som oppstod under hvert intervju. Den antatte lengden på intervjuet var ca en time, men intervjuene ble kortere med en varighet på ca 30-40 minutter, men ga meg mye fruktbar informasjon likevel. Fire av intervjuene fant sted på disse informantenes egne kontorer. Den femte informanten, læreren, valgte å bruke et rom hvor vi ikke ville bli forstyrret. I et av intervjuene hadde vi en avbrytelse på ett par minutter. Da stoppet jeg begge opptakerne. Intervjuet fortsatte uproblematisk etter avbrytelsen.

Erfaringene mine i etterkant av intervjuene er at jeg oppdaget flere gode spørsmål og nye områder jeg kunne forsket på. I tillegg dukket det opp nye spørsmål som jeg kunne brukt i intervjuguiden, men jeg hadde ikke mulighet til å vite det på forhånd. Dette kunne muligens vært unngått, hadde jeg gjennomført et pilotintervju i forkant av intervjuene. Jeg er likevel bevisst hvilken betydning det har hatt for utforming av spørsmålene til intervjuguidene.

4.5.2 Transkriberingsprosessen

Jeg brukte tid på transkriberingsprosessen. I og med at denne oppgaven er av akademisk karakter er det nødvendig med en systematisk og grundig analyse av datamaterialet. Derfor har jeg sett det som hensiktsmessig og lærerikt å transkribere materialet mitt til tross for at det er tidkrevende. Transkripsjon kan selvsagt gjøres ulikt, men for denne studien var det ikke nødvendig med en ordrett transkripsjon. Hvilket nivå man legger seg på i transkriberingen vil være avhengig av hva slags analyse man velger, noe jeg viser i punkt 4.6.1.

Før jeg satte meg ned for å transkribere materialet lagde jeg en temainndeling av forskningsspørsmålene, slik at jeg lettere kunne sortere råmaterialet. Så begynte prosessen med å lytte til hvert enkelt intervju samtidig som jeg skrev ned på dataen. Det første intervjuet skrev jeg alt av kremting, hosting, lyder og alle ord. Etter hvert forsto jeg at jeg

fikk med meningsutsagnene til tross for alle lyder. Så de resterende fire intervjuene forholdt jeg meg bare til det som konkret ble sagt og som ga mening.

4.6 Analyse av datamaterialet

Det finnes ingen standardmetoder for tekstanalyse slik det gjør i statistisk analyse. Dette på grunn av at kvalitative analyseformer er relativt nye i samfunnsvitenskapelige fag. Men, det finnes noen generelle tilnærmingsmåter til analyse av kvalitativt materiale (Kvale 2001).

Dette vil jeg presentere i kommende avsnitt.

4.6.1 Analyse av dataene

Her valgte jeg å ta utgangspunkt i Amedeo Giorgi (1985) og hans analysemetode som kalles meningsfortetting. Denne er basert på det fenomenologiske perspektivet der hensikten er å få frem informantenes synsvinkel på en best mulig måte. Meningsfortetting innebærer en forkortelse av informantenes uttalelser og medfører en reduksjon av lengre intervjutekster til kortere og mer konsise formuleringer. Utfordring med denne metoden er å bevare informantenes fremstillingsmåte i størst mulig grad. En gjengivelse av rådata vil ikke kunne sies å være nøytral gjengivelse. Den vil bero på hvilke deler av datamaterialet som jeg velger å gjengi og på hvilken måte det gjøres i oppgaven. Målet mitt er å sortere og systematisere data, uten å gjøre det til kvantitative størrelser. Den empiriske, fenomenologiske analysen til Giorgi (1985) vil jeg ta for meg ved å beskrive mitt eget arbeid og fremgangsmåte under hvert punkt:

1. Gjennomlesing av intervju for å få en følelse av helhet. Etter innsamling av datamaterialet og transkripsjonen leste jeg nøye gjennom hvert intervju. Jeg leste igjennom flere ganger siden hvert intervju var relativt langt. Den generelle oppfatningen av teksten er på ingen måte direkte synlig eller kommer eksplisitt frem for forskeren, meg i dette tilfelle.

2. Forskeren bestemmer naturlige meningsenheter. Ved å bruke spørsmålene mine fra intervjuguiden kunne jeg lage utgangspunkt for meningsenheten og komprimere materialet ytterligere. For å gjøre det enklere og få helheten, renskrev jeg hvert intervju. Jeg slettet overflødig materiale i form av digresjoner, gjentakelser og avbrytelser. Det å gjengi materialet slik jeg antar informantene selv ville uttrykt seg skriftlig er viktig ifølge Kvale

(2001). En slik gjengivelse av muntlig informasjon gjorde at jeg måtte flytte og kutte ut utsagn som dukket opp flere steder hos samme informant. Dette gjorde det enklere for meg som forsker å håndtere materialet og finne de meningsenhetene jeg søkte.

3. Forskeren uttrykker tema som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig. Her søkte jeg å finne de naturlige meningsenheten ved å tematisere ut fra informantenes synsvinkler og mine intervju spørsmål. Jeg hadde fire overordnede temaer som jeg jobbet ut i fra, og de beholdt jeg i resultatpresentasjonen (5.1), hvor leseren vil få innblikk i hvordan mitt analysearbeid fikk et sluttprodukt.

4. Undersøke meningsenheten i lys av studiens spesifikke formål. I denne delen forlot jeg intervju spørsmålene og temaene, og tok for meg selve problemstillingen, underproblemstillingen og de underliggende forskningsspørsmålene. Min hensikt var at disse skulle være grunnlaget mitt for å undersøke meningsenhetene/utsagnene i lys av mitt formål med denne studien.

5. Binde sammen de viktigste emnene i intervjuet til deskriptive utsagn. Ved å fortette utsagnene best mulig har det vært mulig å komme frem til deskriptive utsagn for å underbygge mine funn. Hensikten var å gjøre materialet mer oversiktelig for meg selv, og skape rom for videre tolkning i mine drøftninger og refleksjoner i kapittel 6.

Giorgi kaller denne form for fenomenologisk analyse praktiserende forskning: "*Context of discovery*" i stedet for "*Context of verification*" (Giorgi 1985:14).

Denne form for analyse har gitt meg en helhetlig forståelse av dataens innhold. På denne måten mener jeg at jeg har dratt nytte av intervjuene mine på en god måte, slik at det har vært mulig å besvare den todelte problemstillingen på best mulig måte.

4.7 Drøftning av reliabilitet og validitet

I kvalitativ forskning vil gyldighet og pålitelighet være gjennomgående tema gjennom hele forskningsprosessen. Jeg vil i hovedsak fremstille diskusjoner rundt disse temaene i denne delen av oppgaven. Min studies validitet og reliabilitet vil være bestemt ut fra hvordan jeg har valgt data, samt presentasjon og tolkning av disse. Her vil grundighet og troverdighet i

argumentasjonen, refleksjonen og gjennomføringen avgjøre om min studie er gyldig og eventuell anvendbar for fagpersoner som jobber innenfor feltet barnevern og opplæring.

En kvalitativ forskningsstudie slik jeg har valgt i denne oppgaven kan være vanskelig å etterprøve, selv om den i prinsippet bør være etterprøvbare av andre forskere. For å unngå tilfeldig subjektivitet er det ønskelig med høy grad av reliabilitet. Likeså kan et for sterkt fokus på dette motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale 2001). Grunnen til at studien kan være vanskelig å etterprøve skyldes som Dalen (2004) uttrykker det at individ og omstendigheter forandrer seg og gjør det vanskelig å etterprøve mine resultater.

Videre påpeker Kvale (2001) at metodelitteraturen ikke har formulert krav til reliabilitet og validitet som passer denne type forskning. Kvalitativ forskning forkaster kravene slik de er tydeliggjort i den kvantitative forskningen, ettersom de åpenbart ikke er definert for dem. Ved å se på det rasjonelle innholdet i metodekravene handler det om å sikre at selve undersøkelsen er troverdig. Forståelsen av virkeligheten som forskeren har undersøkt og forsket på, må være tydelig for både leser og forskeren selv. Det handler om forskerens *"kvalitetskontroll"* av sitt eget arbeid gjennom flere stadier (ibid). Det er derfor vesentlig å finne en måte å uttrykke metodekravene på slik at de kan relateres til forskning som benytter kvalitative metoder (Fog 2004). På bakgrunn av dette vil jeg i de neste avsnittene utdype reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

4.7.1 Reliabilitet

Kravene til reliabilitet i den kvantitative forskningen i motsetning til den kvalitative forskningen handler om reproduserbarhet, konsistens og stabilitet (Lund 2002). Disse er åpenbart ikke egnet i forhold til intervjumetoden jeg har valgt i min avhandling. En samtale/intervju kan ikke gjenskapes og intervjueren kan ikke være konsistent i denne prosessen. Både intervjuer og de intervjuende vil reagere ulikt på forskjellige personer, samtidig som dagsform, humør, følelsesmessige innstillinger til tema og til personen vil ha innvirkning på resultatene/datamaterialet man sitter igjen med (Fog 2004). Reliabiliteten og forståelsen av dette begrepet vil for den kvalitative forskningen dreie seg i hovedsak om det som skjer mellom intervjuer og intervjuobjekt.

Dersom man søker nøytralitet i et intervju mister man både studiens pålitelighet og gyldighet. Hvis man neglisjerer den andre som partner i samtalen/ intervjuet vil man bli

mekanisk. Da oppnår man ikke målet med samtalen, nemlig å komme så grundig og pålitelig inn i den andres livsverden som overhode mulig (Kvale 2001). Dette bekrefter min refleksjon rundt viktigheten av subjektivitet i kvalitativ forskning (4.2). Tar en utgangspunkt i og er bevisst denne subjektiviteten vil påliteligheten øke. En må undersøke instrumentet, og instrumentet er en selv som forsker. Et ønske om høy reliabilitet i kvalitativ forskning for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, vil igjen motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale 2001).

Bevisstgjøringen av en selv som forsker og ens følelser gjør at en kan unngå at det empiriske materialet blir påvirket. Dersom følelser ikke er erkjent kan det oppstå uklarheter, feil og mangler i materialet. Det å ta høyde for og registrere egne følelser og reaksjoner vil kunne gi viktig informasjon i ens arbeide. Slik forskning vil alltid være verdiladet i det at den er preget av forskerens subjektive og individuelle teorier. Et viktig kriterium i kvalitativ forskning er at forskningen skjer i forskningsfeltets naturlige omgivelser, og fremstiller denne virkeligheten slik at den blir synlig. Forskerens oppgave er å danne et fullstendig helhetlig, eller komplekst bilde av mange ulike biter fra forskningsfeltet som studeres (Postholm 2005).

Reliabiliteten i kvalitativ forskning handler også om å beskrive sine egne metoder og selve forskningsprosessen detaljert, nøye og utfyllende (Kvale 2001). Slik kan leseren enkelt følge valgene og selve veien frem til det ferdigstilte materialet av data jeg sitter igjen med i denne oppgaven. Derfor har jeg sett det som hensiktsmessig å vie en stor del av oppgaven til metode for å vise leseren tydelige mine fremgangsmåter og mine valg i denne forskningsprosessen. I neste punkt vil jeg drøfte det jeg forstår som krav til validitet i denne sammenheng, og hva jeg har gjort for å styrke validiteten i denne oppgaven.

4.7.2 Validitet

I kvalitativ forskning kan en si at validitet innebærer ”[..]i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Kvale 2001:166, referert fra Pervin 1984:48). Tolkningen av hva som observeres og hva som faktisk har blitt sagt blir et viktig moment. Ved å formidle sannhet oppnås det som er utgangspunktet for validitet, slik jeg ser det. Fog (2004) presenterer validitet som hvorvidt vi kan stole på det vi presenterer som viten i et saksforhold, hvorvidt dette er holdbart som

sådan, og om denne kan erkjennes av andre som presenteres for materialet. Det vesentligste for meg med tanke på validitet da jeg skriver en empirisk oppgave basert på intervjuer, er at jeg opprettholder så høy troverdighet som mulig. Jeg argumenterer for at jeg ut fra eget arbeid har vært tro mot materialet jeg satt igjen med etter intervjuene. Jeg transkriberte omgående, slik at erfaringene av de non-verbale og verbale utsagnene og selve atmosfæren under intervjusituasjonene var med da jeg begynte å analysere materialet.

Validitet vil være denne oppgavens forhold til virkeligheten, det som kalles indre validitet. Det handler da om hvorvidt de intervjuene jeg gjennomførte, bearbeidet og analyserte kan si noe holdbart om det feltet de ble foretatt i (Fog 2004). Dette dreier seg i mitt tilfelle om jeg klarte å gjengi utsagnene korrekt og om spørsmålene mine i intervjuene var relevante. Det er enighet blant kvantitativ metode og kvalitativ metode at validitet er en egenskap ved slutninger og ikke ved metode (Kleven 2002, referert til Maxwell 1992).

I likhet med Kvale (2001) berører validitet i denne sammenheng likevel alle stadiene i undersøkelsen og fungerer som en kvalitetskontroll av kunnskapsproduksjonen. Derfor ønsker jeg først å presentere Maxwell (1992: 279-300) sine fem varianter av trusler til validitet i kvalitativ forskning og hvordan jeg kan heve validiteten i oppgaven min. Dette er hovedbegrepene i Maxwells diskusjon rundt hvordan heve validiteten: *Generalisability*, *Interpretative Validity*, *Descriptive Validity*, *Evaluative Validity* and *Theoretical Validity* (ibid). Jeg velger kun å se inngående på de tre siste da de omfatter denne undersøkelsens validitetsarbeid og beskrivelse av hvordan jeg har klart å styrke validiteten i denne oppgaven.

Maxwell (1992: 270-300) referer til at begrepet *deskriptiv validitet* innebærer å gjengi data og utsagn korrekt. Jeg mener å ha styrket validiteten i min oppgave ved å gjengi informantenes utsagn med deres egne ord, så langt det har latt seg gjøre. Jeg har foretatt umiddelbar transkripsjon som nevnt i innledende avsnitt og jeg har brukt digital båndopptaker under intervjuene. Maxwell (ibid) betegner neste som *tolknings validitet*. En slik form for validitet har jeg forsøkt å oppnå gjennom å beskrive informantenes holdninger, tanker, hensikter og erfaringer på en korrekt måte ut fra lydbåndene, og ikke lagt mine tolkninger i transkripsjonen. Til slutt vil jeg ta med Maxwells tredje begrep; *teoretisk validitet* som er mer abstrakt i henhold til de to forrige. Denne omhandler nemlig konseptenes validitet i forhold til det aktuelle fenomen og validitet mellom konseptene. I

denne oppgaven vil det dreie seg om graden av relevans i den teorien jeg valgte for å belyse problemstillingen min, og hvorvidt det er sammenheng i denne teorien. Verifiseringsarbeidet er ikke bare et avgrenset område av undersøkelsen min, men er en del av hele forskningsprosessen (Kvale 2001).

Avslutningsvis vil jeg belyse en del som muligens kan ha svekket validiteten i dette tilfelle; at jeg ikke har foretatt systematiske observasjoner av den elevgruppen jeg valgte. Da jeg i stedet valgte å se på systemet rundt denne elevgruppen. Valget falt naturlig på fagfolkene på institusjonsskolen og de ansatte i prosjektet. Jeg var i praksisperioden med på en del av møtene prosjektet hadde med ulike institusjoner, og fikk da indirekte erfaring fra feltet. En av informantene sa selv at jeg burde intervjuet og observert på selve barnevernsinstitusjonen. Dette ville selvsagt gitt oppgaven et annet fokus, problemstilling og bredde. Jeg ønsket derimot å se på hva denne fylkekommunen hadde bidratt med gjennom Knutepunktprosjektet. Derfor valgte jeg å intervju fagfolk. Dette kan være en mulig svakhet i mitt empiriske utvalg, hvor jeg ser at det til en viss grad ikke gir oppgaven bredde nok. Nevnt tidligere i kapittelet 4.3.1 om hensiktsmessig utvalg begrunner jeg mine valg av informanter. Likeså vil denne studie belyse viktige poenger og inneha faglig kvalitet tatt i betraktning oppgavens begrensede omfang.

4.7.3 Generaliserbarhet

Kvalitativ og kvantitativ metode har likevel noen fellestrekk, blant annet *den ytre validiteten* (Kleven 2002). I den kvalitative metode vil denne type validitet, generaliserbarhet, være spørsmålet om hvorvidt forskningsresultatene kan overføres til å gjelde flere personer, kontekster og tidsperioder enn det undersøkelsen omfatter. Innen kvantitativ metode kalles dette igjen for *statistisk generalisering* (ibid). I forhold til enkelttilfeller i kvalitativ forskning kan en diskutere ulike former for generaliserbarhet. Den første formen i denne oppgaven vil være: *naturalistisk generalisering*, som baserer seg mer på personlige forventninger enn formelle forutsigelser. Den hviler på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er. Disse stilltiende kunnskapene kan også uttrykkes i ord og gå over til eksplisitt og konkret kunnskap. I motsetning til naturalistisk vil en statistisk generalisering være mer formell og eksplisitt, hvor generaliseringen av befolkningen, tilfeldig utvalg, uttrykkes gjennom sannsynlighetskoeffisienter. Den siste formen for generalisering, *analytisk generalisering*, innebærer en begrunnet vurdering av hva som kan skje i ulike situasjoner

(Kvale 2001). I en slik generaliseringsform kommer en med begrunnede vurderinger av i hvilken grad funnene i en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (ibid).

Kunnskap slik jeg ser det kan overføres hvis man kan dra nytte av den, eller bli inspirert til å se sammenhenger i et annet tilfelle. Overførbarhet i dette tilfelle dreier seg om hvorvidt den fortolkningen jeg har gjort kan være relevant i andre sammenhenger. En enkelt undersøkelse kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse av et fenomen, og gjennom gjenkjennelse av tolkningen gir det mulighet for dypere meninger til tidligere kunnskap og erfaringer (Thagaard 2003).

I denne oppgaven vil jeg bruke en blanding av naturalistisk og analytisk generaliserbarhet (Kvale 2001). Jeg håper jeg kan bidra til, i den grad det er mulig, at andre får forventninger og rettleiding i sitt arbeid med opplæringsansvaret med elever bosatt på barneverninstitusjon. Min hensikt i denne oppgaven har vært å belyse viktigheten av et kvalitetssikret opplæringstilbud for elever bosatt på barnevernsinstitusjoner, gjennom å studere hva en fylkekommune har gjort med det ansvaret de fikk for opplæring av grunnskoleelever. Deretter å knytte mine funn opp mot den todelte problemstillingen min om hvilken betydning det kan ha for utviklingen til elevene i lys av økologisk perspektiv.

4.8 Oppsummerende tanker

I dette kapittelet har jeg fremstilt mine metodiske valg og forskningsprosessen i sin helhet. Min rolle som forsker kan ses på som delt, da jeg fortrinnsvis er relativ uerfaren innen feltet kvalitativ forskningsmetode og det å gjennomføre en empirisk casestudie. Imidlertid anser jeg at mine år på profesjonsstudiet har lagt grunnlaget for og gitt meg erfaringer nok til å gjennomføre en oppgave av denne dimensjonen. I likhet med litteraturen fremstilt i dette kapittelet, mener jeg at man som forsker må inneha egenskaper som ydmykhet og respekt for de personene en møter i intervju situasjonen. Troverdighet og ærlighet overfor informantene mine er etiske hensyn jeg har ansett som viktige prinsipper i mitt forskningsarbeid. Videre bør man ha en grundig refleksjon av det arbeidet man utfører og prosessen underveis, både faglige og personlige erfaringer. Ved at jeg grundig har fremstilt mine arbeidsprosesser har jeg kunnet gi leseren en forståelse for hvordan jeg har samlet inn, tolket og bearbeidet

datamaterialet mitt. Det empiriske materialet jeg satt igjen med er ikke stort, men jeg anser det godt nok til å kunne besvare de underliggende forskningsspørsmålene mine, presentert i innledningen (1.2). Disse ga meg et utgangspunkt for å tolke og drøfte empirien min med støtte i teorigrunnlaget mitt.

Reliabilitet slik jeg har fremstilt det kan sikres gjennom å være kritisk til egne tolkninger.

Ved å være bevisst seg selv som forsker kan man unngå at det empiriske materialet blir påvirket. Validitet er et viktig prinsipp i kvalitativ forskningsmetode, og jeg mener jeg har klart å ivareta dette ved å gi en grundig beskrivelse av analyseprosessen (4.6.1).

Intervjuguiden og transkriberingen er to av de viktigste hjelpemidlene jeg har hatt for å sikre data, og dermed sikre troverdigheten. Generalisering og overføring av kunnskap i denne oppgaven ligger på et naturalistisk og analytisk nivå, og er et viktig tema for meg i denne sammenheng. Det har vært et ønske om en mulig overføring av den kunnskapen som kom til uttrykk i denne oppgaven, slik at andre kan dra nytte av den eller bli inspirert til å se nye sammenhenger til andre fagfelt eller problemområder.

Alt i alt var det innledende arbeidet til denne oppgaven en utfordrende, men veldig lærerik prosess, og jeg håper og tror at en betydelig del av den lærdommen jeg tilegnet meg vil komme til uttrykk i oppgaven.

5. Resultatpresentasjon

5.1 En beskrivelse av datamaterialet mitt

Det kan være vanskelig å skille mellom det å beskrive og det å tolke et materiale. En kan si at en beskrivelse aldri er fri for tolkende innslag, etter som den alltid hviler på forskerens, meg i dette tilfellet, bevisste og ubevisste valg (Kvale 2001). Imidlertid vil jeg forsøke å gjengi det informantene sa på en så autentisk og riktig måte som mulig. Mine egne meninger og drøftninger vil jeg bestrebe meg på å holde utenfor. I likhet med Dalen (2004) ser jeg at mine tolkninger av materialet vil egne seg bedre som en analytisk prosess fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå i drøftningskapittelet (kapittel 6), hvor jeg ytterligere presenterer funnene og mine egne drøftninger og refleksjoner i støtte av det teoretiske grunnlaget mitt.

I denne delen av oppgaven ønsker jeg kun å benytte meg av uttalelser fra de ansatte i Knutepunktprosjektet og ved skolen. Jeg vil ikke drøfte utsagn underveis, men jeg vil kun beskrive funnene. Utsagn står i kursiv slik at de lett kan skilles fra mine beskrivelser. For å kunne beholde de autentiske utsagnene, og samtidig korte ned materialet har jeg valgt å beholde noen utsagn slik de fremstår etter meningsfortettingen, mens andre utsagn blir beskrevet av meg. Jeg sammenfatter deler av utsagnene underveis for å gi leseren en oversikt, noe som vil gjøre de viktigste momentene tydeligere og mer presise. Dette kapittelet vil ikke slavisk følge intervjuguiden eller selve intervjuene, men jeg vil ta ut de meningsfortettingene jeg satt igjen med etter å ha benyttet meg av Giorgi's (1985) analysemetode (4.6.1).

Jeg har benyttet meg av fire underliggende forskningsspørsmål som jeg vil undersøke i denne oppgaven, og disse fire er tett knyttet opp mot den todelte problemstillingen min: *"På hvilke måter har Knutepunktprosjektet vært en bidragsyter til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon?"* og *"Hvilken betydning har kvalitetssikring av opplæringstilbudet for elevenes utvikling sett ut fra et økologisk perspektiv?"*

De fire underliggende forskningsspørsmålene vil kunne besvare den todelte problemstillingen min. Disse lyder som følgende:

Hva er Knutepunktprosjektet, og hva er bakgrunnen til at det ble iverksatt?

Hvordan har samarbeidet mellom Knutepunktprosjektet og skolen vært?

Hva gjøres for å ivareta kvaliteten?

Hva vil det vil si at denne elevgruppen får det tilbudet de har krav på?

Knutepunktprosjektet er casestudiet mitt som jeg ønsker å se nærmere på gjennom de ulike utsagnene fra informantene jeg intervjuet. Jeg har valgt å presentere mine funn ved å dele dem inn i overordnede temaer som følger de underliggende forskningsspørsmålene. Disse er presentert med utgangspunkt i Knutepunktprosjektet som et casestudie, hvor de overordnede temaene er:

1. Bakgrunn, ideologi og forventninger til Knutepunktprosjektet.
2. Samarbeid mellom instansene.
3. Kvalitetssikring av opplæringstilbudet.
4. Nettverket og barnevernsbarna.

En presentasjon av mine resultater kan forstås som en introduksjon av intervjuteksten, og er en form for strukturering av informantenes svar i henhold til de overordnede temaene mine.

Intervjuguidene er, som nevnt i metodekapittelet, delt i to. Del 1 brukte jeg på informantene fra skolen og del 2 på informantene fra selve prosjektet. I del 2 stilte jeg spørsmål om ideologien bak Knutepunktprosjektet. Representantene fra skolen fremstilles som lederen, læreren og utrederen, og Knutepunktprosjektets representanter fremstilles som koordinatoren og prosjektlederen i denne resultatpresentasjonen. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg kort oppsummere de viktigste funnene mine utledet fra datamaterialet opp mot den todelte problemstillingen.

5.2 Knutepunktprosjektet

5.2.1 Situasjonen før Knutepunktprosjektet

I dette avsnittet kommer det frem hva informantene mente om situasjonen før Knutepunktprosjektet. Her vil uttalelsene representere hver i sær sin opplevelse av hva rutinene og opplegget rundt eleven var, og deres egen rolle i arbeidet med elevgruppen. Lederen vil komme først i avsnittet, så læreren og til slutt utrederen ved skolen.

Da lederen ved skoleenheten ble spurt om situasjonen før prosjektet, presiserte han at det å jobbe tverrfaglig og få til et samarbeid mellom fagfolk basert på gode løsninger, og det å prøve ut forskjellige metoder etter hva slags barn man skal bistå, var noe som han selv hadde jobbet ut i fra i 20 år. Å ikke bli for dogmatisk nedfelt i faglighet var også vesentlig. Lederen uttrykte videre at han savnet en koordineringsdel i systemet han jobbet i. Han eksemplifiserte dette med at elever på barnevernsinstitusjon ikke ble fulgt opp og fulgt med på, og at mangelen på kvalitetssikring av undervisningstilbudet til denne elevgruppen var stor: *././ Jeg så jo at det var store glipp mellom barnevernside og skole, et veldig rotet system. Det var mangel på linjer, mangel på systemer, mangel på rutiner, mangel på prosedyrer ././*

Læreren ved ungdomstrinnet på skolen fortalte da jeg stilte spørsmålet om hvordan systemet fungerte, at elevene som skolen hadde ansvar for fikk den undervisningen og eventuelle plasseringen på både institusjon og skoler som de trengte. Men læreren uttrykte: *././ at det var litt tilfeldig hva som skjedde ././*. Begge satt med en følelse at systemet ikke fungerte optimalt, men at de klarte til tross for det å gjennomføre sitt arbeid.

Utredningslederen ved skolen fortalte at elevene som kom til skolen ofte kom uten synlig bagasje. De visste lite om selve eleven. Derfor brukte utreder og de andre ansatte en del tid på finne hvilken pp-tjeneste barnet hørte til og hvilke sakkyndige vurderinger som fulgte barnet. Som et oppfølgingsspørsmål spurte jeg hvordan ivaretagelsen av opplæringstilbudet var, og informanten svarte: *././ Det var ikke et helhetlig opplegg, men det skjedde ikke nødvendigvis tilfeldig, men det var avhengig av saksbehandleren fra gang til gang ././*

Videre uttrykte hun at samarbeidet fungerte for så vidt greit, men det var veldig avhengig av

at man hadde et nettverk. Da hun selv begynte på institusjonen som utreder brukte hun mye tid på å ”bevise” at skolen selv hadde en utredningskompetanse.

5.2.2 Ideologien bak Knutepunktprosjektet

I det følgende vil jeg kun beskrive utsagnene til informantene fra Knutepunktprosjektet.

Koordinatoren ved prosjektet ga uttrykk for at behovet var stort for å sikre de barna som var på institusjon og at de fikk et opplæringsopplegg var viktig, dette var utgangspunktet for at prosjektet ble igangsatt. Videre hadde ikke Akershus fylkeskommune full oversikt over hvilke skoletilbud de unge fikk rundt omkring på de ulike institusjonene: *../ Så det var en kvalitetssikring av at Akershus fylkeskommune innfridde den plikten og opplæringsplikten de hadde ../*. Koordinatoren mente også at det var behov for endringer og at det ikke var så veldig faste rutiner hos de ulike institusjonene. Hun sa i motsetning til de andre skolene, var skolen brukt i denne oppgaven, tilknyttet en institusjon, spesiell og generelt sett hadde de andre skolene ulike rutiner.

Videre sa prosjektlederen da hun fikk spørsmål om bakgrunnen for og ideologien bak prosjektet at det hele var ganske pragmatisk hvor fylkeskommunen fikk et opplæringsansvar for alle beboere på barnevernsinstitusjoner og helseinstitusjoner. Til tross for dette fortalte prosjektlederen at de fikk veldig få henvendelser om skolebehov. Videre, etter nærmere undersøkelser, kom det frem at mange barn ikke mottok tilbudet de fikk: *../ Så fant vi ut at man trengte å følge opp, på en måte mer systematisk måte. Ta opplæringsansvaret vårt på alvor ../*.

Ved videre spørsmål om hvorfor det var så viktig at Akershus fylkeskommune opprettet et slik prosjekt, svarte prosjektlederen: *../ fordi det var fylkeskommunen som hadde et ansvar, vi hadde fått et ansvar her som skilte seg veldig fra andre fylkeskommunale oppgaver ../*. Prosjektlederen utdypet dette med å forklare at fylkeskommunen på videregående nivå hadde gode rutiner, men at det nye, ekstra ansvaret ga dem en utfordring med å systematisere dette ansvaret i en modell som fungerte. Hun fortalte videre at fylkene gjør det på forskjellige måter, men at den modellen Akershus fylkeskommune endte opp med fungerte best med tanke på at fylket er delt opp i tre regioner.

5.2.3 Forventninger til prosjektet

I dette avsnittet tar jeg for meg utsagn fra de ansatte på skolen om hvilke forventninger de hadde til prosjektet da det ble iverksatt.

Lederen uttrykte relativt fort at: *././ Jeg har sluttet å ha for høye forventninger til folk, og det er så mange nye systemer som kommer og går ././*. Dette utsagnet fra lederen var tydelig tale; prosjekter blir ikke alltid like godt mottatt på grunn av tidligere erfaringer. Lederen sa at det var naturlig å bli skeptisk, men at det gikk fort over da han så hvor profesjonelt og bra Knutepunktprosjektet var: *././ Et supert tiltak, men det var jo igjen helt avhengig av, som alt annet, at du får de rette personene på plass, og det må jeg si at de gjorde i Knutepunktprosjektet ././*. Han uttrykte at de ansatte i prosjektet kunne skole, de kunne kommunisere og ikke minst samarbeide: *././ Hvis de brenner for det de gjør, så er formen lite viktig. Det å ha den rette, ekte interessen av å gjøre godt for andre mennesker. Det å hele tiden ha et ideal om at disse barna ikke kan noe for at de har endt opp i den situasjonen de er i, og det er vår jobb å få de så langt det er mulig ut av det. Den rette innstillingen, og det hadde de i Knutepunktprosjektet ././*.

Videre spurte jeg læreren ved ungdomstrinnet om hvordan hun opplevde situasjonen på skolen hun jobbet ved. Dette erklærte hun: *././ det var litt avhengig av hvem som satt i hvilke posisjoner ././*. Hun kom selv inn på denne skolen med 20 års bakgrunn i normalskolen som både lærer og rådgiver, og hadde naturlig nok et normalitetsbegrep med seg. Dette gjorde at hun hadde kunnskap om normalskolen og var rimelig oppdatert på det området.

Avslutningsvis sa læreren at: *././ Finansielt fulgte det automatisk med et krav om skolepenger på hver enkelt elev, men det var heller dårlig kommunikasjon og tilfældigheter som rådet ././*.

Utredningslederen ved skolen forklarte at hun ikke hadde høye forventninger til prosjektet, men heller ikke særlige motforestillinger, fordi hun ikke opplevde situasjonen som spesielt problematisk før. Det som var av størst betydning var at hele prosessen ble noe forenklet med Knutepunktprosjektet som et ledd i systemet rundt elevgruppen, og særlig da pp-rådgiver fra prosjektet kom. Her konkretiserte utrederen at det også var viktig hvem som utgjorde de ulike stillingene. Både lærer og utreder uttrykte sterkt at alt avhenger av personene bak stillingene.

Det kommer altså frem av materialet at situasjonen før Knutepunktprosjektet var noe uoversiktlig og tungrodd. Tanken bak oppstart av prosjektet var i hovedsak at fylkeskommunen hadde fått ansvar for opplæringen, og de trengte bedre oversikt og kartlegging. Imidlertid var behovet størst for elever bosatt på barnevernsinstitusjon, og de så at mange ikke fikk et tilbud. Forventningene til prosjektet var ikke spesielt høye blant informantene fra skolen, men de presiserte at de jevnt over ble veldig positivt overrasket.

5.3 Organiseringen og samarbeidet mellom instansene

I dette avsnittet har jeg valgt å fokusere på hva de to ansatte fra prosjektet hadde å si om selve organiseringen, om deres egne erfaringer om organiseringen av prosjektet i form av møtevirksomhet og samarbeid.

Da jeg spurte prosjektlederen kom det frem at hun i starten av prosjektet ikke kunne gi et svar på hva slags form eller modell prosjektet hadde tatt. Det var en modell som ble skapt i løpet av en prosess, noe prosjektlederen syntes var en interessant og artig måte å jobbe på. De inkluderte de partene det gjaldt fra dag én og introduserte modellen gjennom samarbeid med dem. Videre fortalte prosjektleder at organiseringen av prosjektet var den samme under selve prosjektperioden fra begynnelse til slutt, også da det fortsatte i fast drift. Dette mente hun bekreftet at modellen faktisk fungerte: *../ Videre var rutinene sett ut fra detaljnivå, at vi justerte fortløpende etter behov og ønsker. Det var en prosess og ingen brå endringer ../.*

Da jeg stilte det samme spørsmålet til koordinatoren ville jeg prøve å få frem hvordan hun opplevde organiseringen under prosjektperioden. Hun sa med en gang at hun syntes det var greit, kanskje enda bedre enn nå etter endt prosjektperiode. Hun sa: *../ vi hadde tettere samarbeid, det var viktig å se hvordan de andre gjorde det og få innspill underveis../.* Koordinatorens egen erfaring var at det har blitt mer ensomt i etterkant av prosjektperioden.

Helhetsinntrykket de to ansatte satt med ved mottakelse av prosjektet var at det gikk smertefritt. Til tross for at det var mye arbeid, var responsen bra. Koordinatoren presiserte at det var viktig å etablere systemer rundt elevgruppen, og at instansene mottok dette. Hun presiserte ytterligere at prosjektet ikke gikk inn og tok over, men at de veiledet skolene og institusjonen slik at de kunne arbeide etter retningslinjene i prosjektet. Prosjektlederen sa

videre: *../ at det var mange med som samarbeidspartnere, og at det kan godt være noen vi har forbigått, men det visste vi ikke om da ../.*

5.3.1 Samarbeidet mellom Knutepunktprosjektet og skolen

I dette punktet skal vi se nærmere på hva informantene hadde å si om samarbeidet seg i mellom.

Ved spørsmål om hva som karakteriserer samarbeidet på tvers av instansene sett fra de ansatte ved skolen sitt ståsted, mente lederen at det alltid er viktig å få dyktige samarbeidspartnere som: *../ kan reflektere rundt praksis, kort og godt../.* Dette mente han at de i prosjektet har gjort, gjennom at de har egen pp-rådgiver og egen kontaktperson i prosjektet, nemlig koordinatoren. Samarbeidet er ifølge lederen ingen ensidig relasjon: *../ ..men en tosidig, fin symbiose som fungerer veldig godt uten konflikter../.* Han presiserte ytterligere at de ansatte i prosjektet var nysgjerrige og åpne, noe som igjen la til rette for godt samarbeid. Leder var videre opptatt av viktigheten av: *../ å koordinere tiltak, koordinere systemer, få ting til å fungere sammen og ikke mot hverandre. Det er og blir hele nøkkelen til at det offentlige skal overleve som et system. Det er viktig å kunne se når systemer ikke fungerer../.*

Videre kom jeg inn på møtevirksomhet og samarbeid. Lederen fortalte at møtevirksomheten kan bli enda bedre, til tross for at representanter fra begge instanser møtes en gang i uka. Lederen ytret videre at skolen er veldig opptatt av å sikre kvaliteten av det arbeidet de selv gjør, som igjen krever tilbakemeldinger fra samarbeidspartnere: *../ Vi er en lærende organisasjon, og da handler det om å se effekten av tiltakene sine../.* Han fortsatte med å si at: *../ Vi har hatt den bevisstheten så lenge og vi har jobbet med slike systemiske modeller ../.* Det nye med Knutepunktprosjektet mente lederen var at de etterspurte kvaliteten. Gjennom å etterlyse dette mente lederen at prosjektet oppdaget det arbeidet som ble gjort på skolen og etter hvert opplevde lederen at prosjektet så på skolen som en bidragsyter i arbeidet rundt elevgruppens opplæringstilbud. Videre i intervjuet kommenterte lederen ytterligere at han hadde savnet et slikt samarbeid rundt disse elevene: *../Det å følge opp gjennom å se hva pengene faktisk går til, er det høy nok kvalitet, etterprøve og sjekke at det er gjort det som det sies at er gjort og være i dialog med barnet også ../.*

Læreren ved skolen sa at hun samarbeidet godt med pp-rådgiveren og koordinatoren under prosjektperioden. Hun presiserte at det var gjensidig tillit og at: *../ alle var opptatt av barnas beste, så det ble ingen konkurranse ../*. Hun fortalte at det var ingen konflikter eller lignende mellom skolen og de ansatte i prosjektet. Ved spørsmål om møtevirksomheten svarte læreren at det gikk veldig greit med tanke på prosjektet, men at institusjonen (skolen) trenger å definere roller og ansvar noe bedre i sin egen krets.

Utrederen ved skolen mente at organiseringen i Knutepunktprosjektet i løpet av prosjektperioden var: *../ fleksibel og grei på alle måter../*. Det som kom tydelig frem var at samtlige informanter var enige om at det var viktig med hvem som fylte de ulike stillingene. Utrederen formulerte det slik: *../ Jeg ser jo at den personen som innehar stillingen preger den veldig, det gjelder både arbeidsstil og gløden som igjen preger kvaliteten på arbeidet../*. Da jeg spurte om Knutepunktprosjektet var villig til å endre sine rutiner dersom det var ønskelig fra skolen fortalte utrederen at det var de absolutt, dette gjenspeilte seg gjennom at koordinatoren og pp-rådgiveren ble med på skolen og den nærliggende barneverninstitusjonenes rutiner gjennom møtevirksomhet og planorganisering med hvert enkelt barn. Utrederen poengterte at: *../ de har vist velvilje og kommer på møter når vi ber om det../*.

Koordinatoren ved prosjektet fortalte at i og med at de ikke jobbet direkte med barna, var det deres oppgave å påse at systemet som sådan ivaretar tilbudet. *../ Og hele prosjektet gikk på å utvikle et system hvor man på en måte fikk rutiner, men at vi på en måte fikk sikringer. Så har vi jo en ekstra pp-tjeneste som kan komme inn der hvor ikke den kommunale tjenesten kan komme så fort til ../*.

Prosjektlederen mente at det samarbeidet de hadde med de ulike institusjonene varierte. Ved spørsmål om det tverrfaglige miljøet fokuserte prosjektleder mest på samarbeidet innad i prosjektgruppen. Naturlig var dette de hun hadde å forholde seg til, koordinatorene og pp-rådgivere i de ulike regionene i Akershus fylkeskommune. Her sa hun at samarbeidet var bra, de jobbet tett sammen og hadde hyppige møter. Prosjektleder fokuserte mest på samarbeidet innad i prosjektet, noe jeg ikke hadde et ønske om å belyse i denne omgang. Videre presiserte hun at det var viktig å være enige og jobbe på samme linje.

Hvordan prosjektet var organisert var et tema i intervjuguiden, dette for å se hva Knutepunktprosjektet er og hva de involverte gjør. Informantene i prosjektet mente de hadde

den samme modellen fra start til slutt, og ved fast drift. Det var fleksibelt med gode rutiner og god kommunikasjon med samarbeidspartnere i prosjektperioden sa samtlige av informantene. Når det gjaldt mottakelsen av prosjektet fra de forskjellige instansene var de to ansatte fra prosjektet enige om at det gikk bra. Samarbeidet sett fra skolens side gikk veldig bra og det var gjensidig godt samarbeid mente begge parter.

5.4 Kvalitetssikring av opplæringstilbudet

5.4.1 Knutepunktprosjektet som bidragsyter til kvalitetssikring av opplæringstilbudet

Under dette temaet ønsker jeg å fange opp informantenes egne erfaringer om hva Knutepunktprosjektet faktisk bidro med, med tanke på selve opplæringstilbudet og kvalitetssikringen av det tilbudet som ble gitt.

Lederen ved skolen snakket fritt rundt dette, og jeg har valgt å trekke ut det mest relevante av det han sa for presentasjon her. Han presiserte at alle barn bør gå på en skole så langt det er mulig, men at hvert barn må klassifiseres. Noen barn har større eller andre behov som ikke systemteori/familiebaserte modeller fanger opp: *../mine erfaringer er at 1-2 % ikke kunne nås med det vi kaller multisystemiske programmer, men trenger tradisjonell spesialundervisning ../*. Denne elevgruppen mener lederen at prosjektet har vært egnet til å ta seg av. Det har vært fokus på rask utredning og plassering i den skolen hvor de fungerer best og at betingelsene er der. Dette mener lederen at prosjektet har klart: *../Knutepunkt har vært gode i å både ivareta det systemiske og det spesialpedagogiske og selve spesialundervisningen. Slik har det ikke alltid vært ../*. Her fulgte jeg opp med et spørsmål om effekten av det tilbudet elevene fikk ved skolen. Da svarte lederen følgende: *../så lenge elevene har vært hos oss er det vi som måler effekten av tilbudet. Vi setter opp prosjektplaner og milepælsplaner rundt hver enkelt elev ../*.

Læreren ved skolen sa om kvalitetssikringen av opplæringstilbudet at de ved skolen har vært veldig opptatt av at elevene skal ha skole og ikke være en oppbevaring: *../det viktigste vi kan bidra med til våre elever er at de faktisk lykkes faglig. Så den kvaliteten har vi bestrebet internt ../*. Derfor mente læreren at det passet veldig fint at de ble utfordret på utformingen av bevisene på kvalitetssikringen av det arbeidet som ble gjort ved skolen gjennom

samarbeid med koordinatoren. Ved spørsmål om hvordan de vurderer effekten av opplæringstilbudet de gir hver enkelt elev, sa læreren at de har blitt gode til å kartlegge den faglige delen når elevene først kommer til skolen. Det første som da blir gjort er å kartlegge kognitive vansker og ikke-vansker, og hvor eleven ligger faglig, særlig i norsk og matte. Det at eleven er her over en viss tid gir ifølge læreren de ansatte ved skolen mulighet til å se framgang, samtidig som en får tilbakemeldinger fra de skolene som tar i mot dem senere. *../ For målet er at ungene skal klare en normal skole og når vi stadig opplever at de faktisk klarer det, så sier det noe om at vi lykkes her ../*. Videre forteller læreren at det ikke er lett å måle effekten selv om de sender med skjemaer som skolene skal fylle ut. *../Ofte er det ikke den samme skolen som avleverer og mottar fordi elevene ikke alltid skal hjem igjen../*. Avslutningsvis sa læreren at noen faktisk sitter med det totale bildet og at det ikke er tilfeldighetene som råder og avgjør disse barnas skjebner totalt sett er det viktigste. Nok en gang kom det frem hos denne informanten, i likhet med noen av de andre, at: *../ det igjen er avhengig av menneskene som bekler stillingene ../*.

Spørsmålet vedrørende kvalitetssikring av Knutepunktprosjektet i forhold til opplæringstilbudet ble besvart av utrederen med at det er langt bedre faglig hold i arbeidet rundt denne elevgruppen enn før. I arbeidet med prosjektet fikk de en bredere forklaringsmodell av hvert enkelt barn, og kontakten med de ulike kommunene og Oslo og Akershus fylkeskommuner gikk bedre. I intervjuet med utrederen ønsket jeg å få frem hva hun synes om ”kjapp- på- banen prinsippet”, og om aktørene i Knutepunktprosjektet har bidratt effektivt nok i forhold til opplæringstilbudet og kvalitetssikringen av det. Utrederen presiserte her at selv før prosjektet startet var skolen ”kjapp på banen”, men at samarbeidet med koordinator gjorde dem sterkere og det kortet ned den lange prosessen for å få en sakkyndig vurdering fra pp-tjenesten.

Ved å stille spørsmålet om Knutepunktprosjektet klarte å kvalitetssikre opplæringstilbudet var koordinatoren rimelig sikker på det, og mente at de fleste fikk et tilbud, og at de faktisk brukte tilbudet.

Prosjektlederen konkluderte med at de i prosjektet kunne gjort mer for å ”bevise” at de faktisk klarer å kvalitetssikre opplæringstilbudet, men at de kun satt igjen med en før- og- etter- evaluering som viste seg at det gikk greit. Prosjektlederen fortalte videre at hun satt

igjen med en følelse av at de klarte å oppnå målsettingen, nemlig det å fange opp barna. De aller fleste barna som har vært igjennom Knutepunktprosjektet har fått et tilbud.

5.4.2 Endringer i opplæringstilbudet

Lederen ved skolen kom selv inn på kvalitetsspørsmålet i forandringen av systemet.

Personlig mente han at endringene ikke påvirket ham som leder, men med bakgrunn i lederopplæring ved BI anerkjente han viktigheten av å ha en organisasjon som fungerer og har høy produktivitet. *././Når systemer blir ineffektive og det ikke kvalitetssikres på alle nivåer blir jeg urolig kort og godt. ././* sa han og fortsatte: *././ mye av arbeidet ble gjort med tilfeldigheter. Det er altfor mange barn som går i systemet, som får dårlig undervisning, det er dårlig opplegg rundt dem og de møter voksne som ikke er kompetente nok././*. Han sa at det betrygget ham at Knutepunktprosjektet klarte denne ivaretagelsen av elevene.

Informanten ble videre spurt om han opplevde at det var stor forskjell i systemet. Han svarte da at det var stor forskjell, som natt og dag. Han mente at det gikk fra: *././ ikke kontroll og sosing, til å få oppfølging gjennom Knutepunkt sin pp-tjeneste som følger opp hver enkelt elev. De samarbeider med oss i forhold til planarbeid, i forhold til prosjektplaner vi lager rundt barna og så videre. Dessuten får de innsikt i hva vi holder på med. Et samarbeid preget av gjensidighet og åpenhet././* mente lederen.

Da jeg stilte det samme spørsmålet til læreren, om det ble en vesentlig endring i arbeidsrutinene hennes svarte hun at det betrygget henne å vite at hun holdt seg innenfor det som var lurt i henhold til forskrifter, kompetansekrav og alt eleven skulle gjennom rent faglig. Det var en ny dimensjon ved at det krevdes grundigere dokumentasjon av arbeidet, sa læreren. Innholdet i arbeidet følte informanten ikke i like stor grad ble forandret, da det allerede var godt etablert arbeid i forhold til denne elevgruppen ved skolen.

Utredningslederen ved skolen ga uttrykk for at etter at Knutepunktprosjektet kom inn i bildet og samarbeidet startet gikk utredningsarbeidet smertefritt. Selv om jobben som utrederansvarlig ikke har forandret seg så mye, forteller hun at det å gi tilbakemeldinger til koordinatoren og utrederansvarlig i prosjektet gjorde at en kan påvirke det videre arbeidet med hver enkelt elev.

5.4.3 Det faktiske tilbudet

Her stilte jeg spørsmål om de ansatte ved skolen følte at elevene fikk det opplæringstilbudet de hadde krav på, og om Knutepunktprosjektet hadde noen innvirkning på ventetiden og iverksettelsen av tilbudet til elevene. Deretter fokuserte jeg på informantenes egne arbeidsprosedyrer.

Dette er hva lederen hadde å si: *../Ut fra det som er forskning nå, som forskning sier, så mener jeg at disse elevene får et optimalt tilbud, i den forstand at vi gjør en grundig utredning og prøver en rekke tiltak her ../*. Lederen presiserte at det arbeidet som blir lagt ned rundt hver enkelt elev er i tråd med det Knutepunktprosjektet ønsket.

Da jeg spurte læreren ved ungdomstrinnet i hvilken grad hun opplevde at de elevene hun hjelper faktisk fikk det tilbudet de hadde krav på, sa læreren litt spøkfullt at hun syntes de var *"innmari gode fra før av"*. Videre sa læreren at etter at det kom et lovverk som sa at alle elever som har behov for det skulle ha en ppt- uttalelse, og at elevene skulle gå på spesialskole, var Knutepunktprosjektet ansvarlig for dette.

Da jeg stilte utrederen det samme spørsmålet kom det frem at Knutepunktprosjektet var flinke til å komme med raske vurderinger med tanke på de kommunene som eventuelt skulle ta over. Hun presiserte nøye at alt avhenger av i hvilken grad lærerne her har klart å *"selge"* inn til de enkelte elevene til lærerne ved de nye skolene. Mitt oppfølgingsspørsmål var hvordan behovene til de enkelte elevene ble vurdert og fastlagt. Utrederen fortalte at Knutepunktprosjekt overlot det meste av den sakkyndige vurderingen til skolen/institusjonen, og at prosjektet brukte det i sin egen rapport: *../Enda ikke hatt noen tilfeller hvor det er noen fravikelser der. Det betyr at den vurderingen vi gjør her, det blir fulgt../*.

Koordinatoreren fortalte at de stort sett klarte å gi et tilbud innen en uke til alle elevene som trengte det. Da jeg stilte spørsmålet om hvordan prosjektlederen stilte seg til viktigheten av at denne elevgruppen får et forsvarlig opplæringstilbud svarte hun helt tydelig: *../For å si det sånn, alle skal ha et forsvarlig opplæringstilbud, det er faktisk så enkelt../*.

Opplæringsloven sier at alle skal ha tilbud som gjør at de kan dra nytte av den skolen de har, forteller prosjektlederen.

Ved spørsmål om de klarte å redusere ventetiden på tilbudet og om barna i den angjeldende elevgruppen fikk den spesialundervisningen de har krav på sa prosjektlederen at fra hjelpebehovet ble meldt til elevene får tilbudet går det kort tid. Videre presiserte hun: *../ at Akershus fylkeskommune er kjent for å iverksette ganske raskt og at ppt-utredninger er med ../* Prosjektlederen føyde til at det tette samarbeidet mellom pp-tjenesten og koordinatoren gjorde at de raskt kunne handle i de situasjonene der det var behov for det: *../Viktigst av alt er å få oversikten, bli enige, iverksette tiltak og heller ta skrivingen etter hvert, og muntlige avtaler er like bindene som skriftlige../*.

For å oppsummere mente altså de ansatte ved skolen at prosjektet bidro til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elevgruppen gjennom gode rutiner og effektivitet. De fikk raskt på plass utredninger og skoleplasser. Det faglige innholdet ble tydeliggjort for de ansatte ved skolen. De satt alle med en følelse av at deres arbeid med disse elevene ble lettere på mange områder. Endringene i seg selv var ikke så store, men det ble etablert en god plattform av informasjon om de enkelte skoleelevene og de fikk et skoletilbud som fungerte. De ansatte ved prosjektet var godt fornøyde med deres bidrag til å kvalitetssikre opplæringstilbudet, og at elevene fikk det tilbudet de faktisk har krav på i henhold til opplæringsloven.

5.5 Nettverket og barnevernsbarna

I dette avsnittet presenteres informantenes egne meninger om viktigheten av at et system rundt denne elevgruppen fungerer optimalt. Jeg ordla meg noe ulikt i intervjuene med de forskjellige informantene, ettersom hvordan intervjuene utartet seg. Hensikten var likevel å bringe frem hva de forskjellige hadde å si om nettverket, selve barnet og ikke minst systemet som sådan.

5.5.1 Barnet og systemet

Lederen hadde mye å si om dette temaet, men jeg har valgt å ta ut de mest relevante utsagnene. Lederen var inne på at noen barn klarer seg uansett, de såkalte løvetannbarna. De har en unik overlevelsessevne. Men, som han påpeker gjelder ikke dette flertallet, og mange barn faller inn under kategorien sårbare: *../ Alle mennesker skal ha det godt og trygt rundt seg og de skal ha en forutsigbarhet i tilværelsen ../*. Her presiserte lederen at den sårbare

gruppen må ha en hverdag som er trygg, hvor fagfolk i systemet rundt dem klarer å ivareta omsorgsbehovet, enten gjennom plasseringer i fosterhjem, eller institusjoner, eller hjemme. *../ Bare at omsorgen blir ordentlig, at storfamilien eller alt nettverket rundt dem kommer på plass ../*. Lederen fortalte videre viktigheten av å ha gode fritidsaktiviteter og at de går på en god skole med tilpasset opplæring. Den tilpassede opplæringen må inneholde passe utfordringer og passe mengde til rett tid. Viktigst av alt er at eleven blir fulgt opp kontinuerlig, forteller lederen. Lederen oppfordrer videre til at barna må bli sett og at det er viktig at: *../ vi må ikke lage en modell som passer alle, men vi må lage en modell for hvert enkelt barn ../*.

Jeg fulgte opp med å spørre om hva han syntes om skoletilbud og skoleutvikling med tanke på mestring og selvfølelse hos barna. Dette ga han uttrykk for slik: *../ vi bygger på en modell med relasjonsbygging, for uten relasjon kommer man nesten ikke noen vei. Det oppnår vi ved å gi de ros, oppmuntring og belønning ../*. Lederen snakker videre om at lærere eller andre rundt barna skal ha en bevissthet og at sosiale ferdigheter skal ligge på plass hos barnet. Dette oppnås gjennom å gi elevene rammer og konsekvenser for deres handlinger, og holder dem innenfor systemet som er nødt til å være der: *../ Hvis ikke rammene fungerer, er det fordi det er dårlig relasjon i bunn ../*. Det å få eleven til å tro på seg selv er også en viktig oppgave for lærerne ved skolen mener lederen: *../ En god tilknytning, slik at de kan bygge opp, sakte men sikkert, en god relasjon, som igjen gir seg utslag i at man kan presse mer. Presse dem mer faglig ../*. Lederen forteller at de har elever som aldri har gjort noe i den normale skolen, men som klarer å jobbe faglig og faktisk mestre det her på skolen. Det at de for første gang føler at de mestrer og faktisk klarer matten og gleder seg til eksamen er en god utvikling. *../ Det er ikke bare barn som er her bare på grunn av barnevern og omsorgssvikt. Det er barn som har multiproblemer, de har både omsorgssvikt, de har et syndrom og dårlige sosiale ferdigheter. Så får vi dem igjennom slik at de kan få muligheten til en fremtid ../*.

Jeg spurte læreren ved skolen om hva hun syntes om Knutepunktprosjektet som ledd i systemet rundt elevene, og hvilken betydning det har hatt, og har, opplæringsmessig og utviklingsmessig. Hun uttrykte klart at skolen var veldig annerledes enn de andre skolene som Knutepunktprosjektet hadde ansvaret for. Derfor mente hun at denne skolen på mange måter allerede var på vei dit Knutepunktprosjektet ønsket å komme. Her sa hun videre at: *../ den kvalitetssikringen og den måten vi har drevet skole på passet veldig til det som dukket*

opp med prosjektet /../. Læreren fortalte videre at hun også jobbet med nettverket i fylkeskommunen og med forskjellige spesialskoler. Hun opplevde at de andre spesialskolene hadde en annen struktur, innhold og form på opplæringen. Fokuset var mindre på det faglige og mer på fritidsaktiviteter. Mens på denne skolen har de fokusert mye mer på det faglige, fordi det er der elevene har feilet før. Da jeg spurte hva dette hadde å si for selvfølelse og mestring, og om det er en sammenheng mellom sosialkompetanse og fagligkompetanse, sa læreren: /../ ja, ikke sant! For de vet utmerket godt selv hva de ikke har lyktes med tidligere /../. Det læreren da presiserte var at elevene trenger å mestre faglig /../ Så har vi også hatt en sterk tro på at videre må de faktisk kunne nok skole for å ikke falle ut av videregående skole /../.

Jeg ønsket å snakke videre om utvikling, både emosjonelt og nettverksmessig. Her sa læreren /../ Ja, det er en av mine aller største kjeppheter faktisk /../. Dette utdypet hun ved å vise til at uansett om hjemmet, er et fosterhjem eller hos foreldrene, hvis skolen kollapser, kollapser hjemmet også. På samme måte er det også problematisk for skolen /../ Skolen sliter dersom hjemmet svikter /../ /../ Derfor må det satses på begge områder /../. Læreren ytret at nettopp dette er svakheten i barnevernsutdannelser, at de har altfor lite skolebehov på planen og mer fokus på behandling. /../ Det har vært høyt profilert hos oss /../. /../ Du kan få til mestring sosialt også ved å lykkes faglig. For da får de kanskje også mer selvillit til å stå i klassen med høyt hevet hodet fordi de faktisk fikk til mattetimen sin. Da tror jeg sosialkompetanse kommer lettere. Det er sånn at jeg har vært her i 10 år og jeg har ennå ikke hatt en elev som ikke har vært et lykkelig barn av å få til matten sin. Aldri /../.

Utrederen ved skolen ble spurt om hennes tanker rundt hvilken betydning det har for elevene at nettverket rundt dem fungerer, og hvordan det påvirker utviklingen. Hun presiserte at: /../ jeg har jo det som min kjeppest at det er noe av det viktigste /../. Hun fortalte om hvordan en ikke kan påvirke foreldres omsorgsevne, og heller ikke styre livet til en elev og det som skjer rundt ham eller henne. Utreders opplevelse er at disse barna urettmessig opplever mye elendighet og sorg: /../ Men, skolen, den kan vi gjøre noe med /../. Utrederen forklarte hva hun mente med akkurat det, nemlig at det er de ansatte på skolen som har ansvaret for å være profesjonelle, for å igangsette tilpasset opplæring og gi denne elevgruppen den mestringsopplevelsen det er å faktisk klare elevrollen og skolen: /../ det er en utviklingsoppgave for barn, det å gå på skole /../. Utrederen presiserte at det å gå på en skole og være anerkjent i barnegruppen er viktig for den aktuelle elevgruppen. /../ Får vi til det, har

vi fått til mye././. Videre fortalte utrederen at de gjennom samarbeid med barnevern hadde fått bekreftelse på at skolen faktisk betyr mye for barna i denne elevgruppen. Utrederen sa også at hvis skolen ryker, så ryker fosterhjemmet eller plassering på institusjon: *././ Jeg tror ikke man kan undervurdere skolens betydning for barn. På godt og vondt* ././.

Innledningsvis snakket koordinatoren om at opplæring er av stor betydning for disse barna, særlig de som bor på institusjon. Da jeg ga henne stikkordet mestring uttrykte hun at det var noe av det viktigste disse barna opplevde. Men at hun selv fokuserte på at elevene trengte mer mestring i det faglige enn å lære å steke vafler. *././ som spesialpedagog har jeg opplevd og sett at det å mestre fag gjør ungene så fornøyde* ././. Videre kom koordinatoren inn på betydningen av systemene rundt denne elevgruppen. Hun fortalte at det var en utfordring å få i gang denne delen av systemet, men at det var desto viktigere å gjøre det.

Sammenfattet kan man si at informantene hadde som sin ”kjepphest” å hjelpe denne elevgruppen ved gi dem et ordentlig og kvalitetssikret opplæringstilbud. To hovedgrunner var at elevene trengte å mestre faglig, like mye som sosialt. I denne forbindelse ble skolen et viktig moment i denne elevgruppens utvikling. Ved å bistå og bidra i denne elevgruppens skolehverdag vil en kunne bidra til positiv utvikling. Systemet måtte fungere optimalt for å kunne ivareta elever bosatt på barnevernsinstitusjon.

5.6 Oppsummering

I mine funn fant jeg i hovedsak at Knutepunktprosjektet fungerte godt, ettersom det dekket et reelt følt behov fra de ulike instansene, som Knutepunktprosjektet og skolen presentert i denne oppgaven. Alle informantene hadde en felles oppfatning av at det var behov for omstrukturering og samordning av det opplæringstilbudet som ble gitt elever bosatt på barnevernsinstitusjon. Gjennom å introdusere en inkluderende modell med et tett samarbeid, klarte Knutepunktprosjektet å etablere gode samarbeidslinjer og strukturer. Mine funn viser også at Knutepunktprosjektet klarte å bidra til at systemet fungerte optimalt og lyktes gjennom gjensidig kunnskap om hverandre, respekt for hverandres roller, tydelige målsettinger, likeverdighet og god kommunikasjon med de involverte partene. Informantene var alle opptatt av at personene i hver stilling måtte ha et engasjement og fokus på å hjelpe denne elevgruppen. Dette var en viktig del av kvalitetssikringsarbeidet mente informantene, og at elevene fikk det opplæringstilbudet de hadde krav på. Funnene indikerer videre at alle

informantene var opptatt av at elevene måtte inneha faglig kompetanse i like stor grad som sosial kompetanse. Dette for at elevene skal kunne utvikle seg på skolen. Informantene bekrefter at Knutepunktprosjekts sitt arbeid hadde stor relevans for at dette ble gjennomført.

De underliggende forskningsspørsmålene og funnene mine i denne presentasjonen har hjulpet meg til å besvare om Knutepunktprosjektet har vært bidragsytere i kvalitetssikringen av opplæringstilbudet, og på hvilken måte prosjektets arbeid har vist seg å ha en innvirkning på elevenes generelle utvikling skolemessig. Dette mener jeg funnene bekrefter i aller høyeste grad.

Slik mine funn er presentert i dette kapitlet, ønsker jeg nå å ta med meg de viktigste funnene og belyse den todelte problemstillingen min ytterligere i støtte av teori i kapittel 6.

6. Drøfting- en refleksjon og forståelse

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å sette informantenes opplevelser og utsagn inn i en teoretisk sammenheng for bedre å kunne forstå og reflektere rundt hovedproblemstillingen min: *”På hvilke måter har Knutepunktprosjektet vært en bidragsyter til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon?”*. Denne problemstillingen danner grunnlaget for drøftningen og vil være overordnet i hele kapittelet.

Underproblemstillingen min vil være utgangspunkt for drøftninger og refleksjoner i forhold til utviklingen og betydningen av sosial og faglig kompetanse, og er formulert følgende:

”Hvilken betydning har kvalitetssikring av opplæringstilbudet for elevenes utvikling sett fra et økologisk perspektiv?”. Underproblemstillingen vil i hovedsak belyses under punkt 6.5.

Basert på eget datamateriale og aktuell teori vil jeg trekke slutninger som kan belyse de overnevnte problemstillingene. Som beskrevet i metodekapittelet (4.2) har jeg i denne oppgaven hatt et fenomenologisk perspektiv, da den tar utgangspunkt i forståelse av en dypere mening i den enkeltes beskrivelser (Thagaard 2003). En subjektiv forståelse og tolkning av mine funn vil være uunngåelig i denne oppgaven, noe jeg er bevisst med tanke på mitt eget forskningsarbeid (4.2).

Jeg ønsker å se på funnene jeg satt igjen med for å belyse hva som har blitt gjort for å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon ved å se på hva én fylkeskommune har gjort med sitt ansvarsområde. Deretter vil jeg rette fokus mot hvilken betydning det kan ha for utvikling hos elevene ut fra et økologisk perspektiv.

Det er imidlertid verdt å merke seg at et systemteoretisk perspektiv muligens vil begrense hvordan jeg vurderer selve kvalitetsbegrepet og betydningen det har for opplæringstilbudet for elever bosatt på barnevernsinstitusjon. Med dette som bakgrunn, vil min belysning av problemområdet bli en slags ”ovenfra og ned- vinkling”, dog vil jeg presisere at jeg prøver å se hvilken betydning det har for eleven på individnivå, samt at jeg fremhever systemets rolle for å ivareta elever bosatt på barnevernsinstitusjon. Problemet kan ligge i spørsmålet om det er individet som påvirker samfunnet, eller samfunnet som påvirker individet. Det er denne oppgavens intensjon å belyse hvordan systemene rundt elevene påvirker dem, men det må ikke glemmes at individet i stor grad har innvirkning på sitt eget liv. Likevel grunnet denne

elevgruppens livssituasjon og sårbarhet er de avhengige av at miljøet og menneskene rundt ivaretar deres interesser og rettigheter.

Innledningsvis vil jeg presentere elevene bosatt på barnevernsinstitusjon og deres livssituasjon (6.1), deretter vil jeg se på Knutepunktprosjektet og bakgrunnen for at det ble iverksatt (6.2). Videre vil jeg se på samarbeidet mellom instansene (6.3), etterfulgt av en drøftning rundt kvalitetsaspektet ved opplæringen og arbeidet til prosjektet (6.4).

Avslutningsvis vil jeg presentere mine drøftninger og refleksjoner rundt betydningen dette har for elevenes utvikling, med utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske modell og mine tanker rundt betydningen av sosial og faglig kompetanse (6.5).

6.1 Barnevernsbarna – vårt ansvar

Elever som flytter til barnevernsinstitusjoner har opplevd store endringer i livet sitt og fått livssituasjonen totalt forandret. Mange har flyttet fra sine opprinnelige hjem, som oftest på grunn av manglende omsorgsevne hos foreldrene, og eventuelt alvorlige vansker i samspillet mellom foreldre og dem selv. Noen ganger kan det også være barnets egen atferd som er problemet. Denne elevgruppen opplever ofte flere brudd med viktige sosialiseringssarenaer (Tveit og Ollestad 1996b). Dette setter rammene for mine refleksjoner rundt hva Knutepunktprosjektet faktisk har bidratt med og betydningen jeg mener prosjektet har hatt for en sårbar elevgruppe. Arbeidet med denne elevgruppen krever derfor samordnet innsats fra flere nivåer, som fylkeskommune, skole, institusjon og pp-tjeneste i dette tilfelle. Tverrfaglig og tverretattlig innsats og koordinering av tiltak vil være avgjørende for hvordan man lykkes i å gi et kvalitetssikret opplæringstilbud til denne elevgruppen.

Bronfenbrenners økologiske modell deler inn den sosiale verden i flere nivåer og settinger. Det er en modell som viser hvordan hver enkelt av oss er i samspill med de sosiale systemene vi er en del av (Bronfenbrenner 1979). Modellen kan være et hjelpemiddel til å få en mer helhetlig forståelse av ulike situasjoner, og kan være til hjelp når en skal undersøke ”virkeligheten”. Den kan gjøre det lettere å forstå den helheten alle er en del av, og hvilke ressurser og problemer som preger en situasjon. På bakgrunn av denne modellen kan en velge ulike nivåer å belyse, og hvilke tiltak som eventuelt kan igangsettes på både individnivå, familienivå og gruppenivå (mikro- og mesosystem) eller organisasjonsnivå og

samfunnsnivå (ekso- og makronivå)(Fyrand 2005). Det er imidlertid ikke slik at tiltak på et nivå alene er nok, men at alle systemer og nivåer er gjensidig avhengige av hverandre, og vil påvirke elevenes utvikling indirekte og direkte. Med dette som bakgrunn vil jeg her forsøke å se mine funn i forhold til de ulike nivåene og hva dette kan si oss.

6.2 Hva er Knutepunktprosjektet og hva var bakgrunnen for at det ble iverksatt?

Ved anvendelse av Bronfenbrenners utviklingsteori på det aktuelle problemfeltet, kan man si at fylkeskommunen og dens ansvar ligger på makronivå og er en viktig del av hele makrosystemet. Dette tydeliggjøres ved at nivåets hovedområde har et ideologisk og institusjonelt mønster (Bronfenbrenner 1979). Makrosystemet inneholder verdier, holdninger og tradisjoner, det være seg ubevisste eller bevisste, som preger vår måte å se og oppfatte verden på. Viktige elementer jeg har berørt vil være samfunnets lover og fordringer, som opplæringsloven (1998) og barnevernloven (1992). Disse legger igjen føringer på fylkeskommunens ansvarsområde. Knutepunktprosjektets pedagogiske prinsipper, ideologi og satsningsområder legger premissene for arbeid på eksonivået, som i dette tilfellet omfatter institusjonsbarna. Dette vil bli sett nærmere på i punkt 6.3.

Makrosystemet ligger på et samfunnsnivå som omfatter sosial- og familiepolitiske instanser, prioriteringer og satsningsområder som direkte og indirekte påvirker elevenes utvikling. Kvaliteten av omsorgs- og utdanningsinstitusjonene og samordningen av tiltak for barn og unge er elementer som legger føringer på skole og institusjon (Bø 1989). På bakgrunn av økologisk utviklingsteori og min egen empiri, fremgår det at et system kun er en del av helheten, men likevel har stor betydning for totalbildet (Gelso & Fretz 2001). Her vil jeg presentere funn i henhold til spørsmålet: *"Hva er Knutepunktprosjektet og hva var bakgrunnen for at det ble iverksatt?"*.

Utgangspunktet for prosjektet var at representanter fra Akershus fylkeskommune hadde en opplevelse av at kvalitetssikringen av opplæringstilbudet til elever i regionen ikke var god nok. De ønsket et system som bedre kunne ivareta elever bosatt på barnevernsinstitusjoner ved å gi riktig skoletilbud og god oppfølging etter individuelt behov. Fylkeskommunen registrerte at flere elever ikke gjorde bruk av det tilbudet de fikk på grunn av mye flytting og uvisshet om hvem som hadde ansvaret for de enkelte barna. Totalt sett fungerte systemet lite

tilfredsstillende, til tross for at opplæringsansvaret var gitt fylkeskommunen gjennom lovgivning. Med andre ord er det ikke nok med en lov om ansvarsområdet, det er også behov for et system som kan forvalte lovgivningen. Koordinatoren av prosjektet presiserte at det var et ønske om en kvalitetssikring av at fylkeskommunen faktisk innfridde opplæringsansvaret de var pålagt. Det var et tydelig behov for endring, og prosjektlederen mente at det var på tide at fylkeskommunen viste initiativ til å ta opplæringsansvaret mer på alvor.

Det kom frem i samtaler med de ansatte på skolen at de også så denne problemstillingen. Lederen ved skolen mente at det eksisterende systemet var uryddig, og at det var stor avstand mellom barnevernet og skolen. Han beskrev det som en kombinasjon av mangel på linjer, rutiner og prosedyrer. Dette bekreftet læreren og utrederen, ved at de i likhet med lederen så at systemet ikke fungerte ideelt. Likevel mente de at de fikk gjennomført sitt arbeid som nødvendig.

Etter min oppfatning var det et gjennomgående trekk at informantene opplevde at systemet til tider var tilfeldig og manglet struktur. Utsagnene til informantene indikerer at begge instansene hadde et behov for en mer oversiktlig og systematisk håndtering og ivaretagelse av opplæringsansvaret. En indikasjon på at prosjektet faktisk fungerte etter intensjonen var at det dekket et følt behov for bedre samarbeidsrutiner og koordinering. Det var viktig å opprette et nytt ledd i systemet, og dette leddet ble Knutepunktprosjektet (se figur 2, side 22). Samlet sett antyder dette at det var et reelt behov for innføringen av Knutepunktprosjektet for å kunne få en oversikt over elevene og gi dem et kvalitetssikret opplæringstilbud. Dette vil komme tydeligere frem når jeg i neste punkt velger å se på samarbeidet mellom instansene, og hvilken betydning dette har hatt i praksis.

6.3 Hvordan har samarbeidet mellom Knutepunktprosjektet og skolen vært?

To instanser (Knutepunktprosjektet og skolen) i systemet rundt elever bosatt på barnevernsinstitusjon med et følt behov for konkrete tiltak tar refleksjonen min over til neste delsystem rundt eleven, eksosystemet. Ved å se på betydningen av samarbeidet mellom Knutepunktprosjektet og en bestemt skole i forhold til det underliggende forskningsspørsmålet i dette avsnittet, vil jeg prøve å få frem momenter som har vært viktig i

denne relasjonen. I likhet med prosjektevalueringen til Knutepunktprosjektet, argumenterer Arnesen m.fl (2000) for at samarbeidet kan kompliseres gjennom at elevene kan ha hatt mange og hyppige flyttinger gjennom ulike forvaltningsnivåer. Denne ”vandringen” mellom ulike forvaltningsnivåer og det at fylkeskommunen ikke hadde full oversikt, gjorde det utfordrende å ivareta arbeidet med å kvalitetssikre opplæringstilbudet.

Hvorfor er det så viktig at systemet fungerer? Den økologiske tankemåten ble beskrevet i kapittel 3, plasserer elevens utvikling i et systemperspektiv. Det vil si at systemet må fungere optimalt rundt elever som på mange måter har mistet det naturlige mikromiljøet. Dette setter det økologiske perspektivet i en viktig posisjon, da det viser betydningen dette har direkte og indirekte på en elevs utvikling. Selv om Bronfenbrenner (1979) i sin teori utdyper at interaksjonen mellom barnet og miljøet er det vesentlige, belyser han, slik jeg ser det, at miljøet må være av en slik art at barnet kan utvikle seg. Barn er sårbare når de bor på barnevernsinstitusjon. Derfor ser jeg på overføringen av informasjon mellom instansene, samarbeidet og deres felles gjensidige utgangspunkt – eleven - som viktig.

Slik jeg ser det, gjør dette at eleven får et positivt utviklingspotensiale gjennom et opplæringstilbud som er tilrettelagt. Ser vi tilbake på hva Bronfenbrenner (1979) sier om overføringen av kunnskap mellom ulike mikromiljøer og godt samarbeid, henvises vi til delsystemet kalt mesosystemet. Det er min tolkning av Bronfenbrenners teori at mesosystemet kan relateres til skolen jeg hadde med i undersøkelsen og samarbeidet de hadde med Knutepunktprosjektet. Ved at fagpersoner innen begge instansene kan skape forbindelsesledd gjennom å etablere ulike tverretatlige relasjoner og få gjensidig kunnskap om hverandre blir et viktig tiltak. Det vil si at det utveksles informasjon og erfaringer om et mikromiljø i forhold til andre eksterne involverte kilder (Bronfenbrenner 1979).

Mottakelsen av Knutepunktprosjektet gikk greit ifølge informantene jeg snakket med fra prosjektet. Dette bekrefter de ansatte ved skolen. Selv om de i utgangspunktet ikke hadde så store forventninger til prosjektet, sa alle tre ved skolen at de i større eller mindre grad ble positivt overrasket da prosjektet ble igangsatt. Muligens kan dette forklares med at prosjektet inkluderte alle partene fra dag én, og introduserte en modell med tett samarbeid.

Prosjektlederen presiserte at de ikke gikk inn og tok over, men at de bidro med veiledning av skolene og institusjonene slik at de kunne arbeide etter retningslinjene som prosjektet hadde utarbeidet. Dette la sannsynligvis grunnlaget for et godt samarbeid videre.

Som nevnt i teoridelen av denne oppgaven er systemer komplementære og påvirker hverandre gjensidig (Klefbeck og Ogden 2003). Med dette som utgangspunkt vil jeg se på noen kjernepunkter rundt hvordan informantene oppfattet samarbeidet på tvers av de to instansene presentert i denne oppgaven. Begrepet samarbeid er gjennomgående benyttet helt generelt om den kontakten som er mellom de to instansene, skolen og Knutepunktprosjektet. Informantenes subjektive oppfatning av samarbeidet er lagt til grunn her. Gjennom utsagn fra de ansatte ved skolen kom det tydelig frem hva de vektla i et godt samarbeid, og om de syntes Knutepunktprosjektet fungerte etter hensikten.

Samarbeid slik lederen oppfattet det, innebar å koordinere tiltak og arbeide systemrettet på organisasjonsnivå. Det å jobbe sammen og ikke mot hverandre, var nøkkelen til at det offentlige ville overleve, presiserte lederen. De to andre fra skolen bekreftet dette, og mente at samarbeidet generelt sett fungerte bra. Læreren opplevde at det var gjensidig tillit, og at de hadde samme fokus, nemlig barnas beste. Betydningen av dette bekreftes slik jeg fremstilte det i punkt 3.3.3, av at systemets arbeid rundt elevene avhenger av hvor godt systemet presenterer et barneperspektiv (Bronfenbrenner 1979). Funnene mine indikerer at de ansatte i begge instansene har dette som hovedfokus.

De tre informantene fra skolen hadde den felles oppfatningen at det ikke oppstod konflikter mellom de ulike fagfolkene i samarbeidet. Utrederen opplevde at organiseringen og samarbeidet var preget av fleksibilitet, og at de ansatte i prosjektet viste velvilje. Samlet sett var de fleste informantene godt fornøyde med samarbeidet. Mine funn indikerer at hyppig møtevirksomhet og utveksling av informasjon preget dette samarbeidet. I likhet med informantene fra skolen, opplevde de to ansatte i prosjektet at samarbeidet med denne skolen fungerte bra.

Kort sammenfattet baserer samarbeidet seg på enighet, gjensidighet og tillit. Samarbeidet mellom instansene er i likhet med Bronfenbrenners (1979) fokus på overføring av kunnskap, som ukentlig møtevirksomhet og et gjensidig fokus hos partene viktige tiltak for å ivareta denne elevgruppens interesser og rettigheter. Instansene var begge, så vidt jeg kan utlede av datamaterialet, godt fornøyde med samarbeidet seg i mellom. Min tolkning av datamaterialet er at det i samarbeidet ble vektlagt gjensidig kunnskap om hverandre, respekt for hverandres roller, tydelige målsetninger med samarbeidet, likeverdighet og god kommunikasjon gjennom hyppig møtevirksomhet. Alt dette bidro til at systemet fungerte. Kvaliteten på

mesosystemet representerer på en avgjørende måte gode utviklingsmuligheter eller risiko for elevene (Ogden og Klefbeck 2003).

Eksosystemet er de formelle og uformelle miljøstrukturene som elevene ikke deltar i direkte, men som likevel påvirker deres utvikling (Bronfenbrenner 1979). Hvordan disse påvirker utviklingen, er igjen avhengig av hvor godt systemet representerer et barneperspektiv, og om det finnes personer som ivaretar elevenes interesser og taler deres sak. Jeg mener det kommer tydelig frem at både Knutepunktprosjektet og skolen har klart å etablere et fruktbart samarbeid som gagnar institusjonselevenes utviklingsmessig. På denne bakgrunnen bringer jeg refleksjonen min et skritt videre, og ser på selve bidraget prosjektet kom med og hva som ble gjort for å ivareta kvaliteten på skoletilbudet.

6.4 Hva gjøres for å ivareta kvaliteten?

I forrige avsnitt var forskningsspørsmålet ”*Hvordan har samarbeidet mellom Knutepunktprosjektet og skolen vært?*”. Her viste funnene mine tydelig at det totalt sett var et godt samarbeid sett fra informantenes side. I dette reflekterende avsnittet er det viktig å bringe hovedproblemstillingen tydeligere frem, og belyse denne gjennom mine funn og aktuell teori.

Forskningsspørsmålet jeg nå vil ta for meg er tett knyttet opp mot hovedproblemstillingen min. Dette gir meg en gylden mulighet til å se om Knutepunktprosjektet faktisk har klart å være en bidragsyter til kvalitetssikring av opplæringstilbudet i henhold til mine funn. Begrepet kvalitet slik jeg fremstiller det i punkt 1.4.2 vil bli fokusert mer på i dette avsnittet. I definisjonen av begrepet kvalitet tok jeg utgangspunkt i Knutepunktprosjektets egne utfordringer og krav til kvalitetssikring. Kort sammenfattet var disse å få best mulig oversikt over elevene, samt å sikre kontroll med nødvendig sakkyndigvurderinger og å fatte riktige vedtak. Prosjektet skulle bidra med riktig skolevalg og veiledning av lærere rundt eleven. I tillegg skulle prosjektet etablere og ivareta et godt samarbeid mellom partene i prosjektet. Disse utfordringene definerer både arbeids- og ansvarsområdet prosjektet hadde. Den praktiske gjennomføringen av de enkelte utfordringene viser hvorvidt kvalitetssikringen av opplæringstilbudet var reell. Klarte Knutepunktprosjektet dette ifølge informantene?

Når man skal vurdere kvalitetsaspektet og hvilken betydning dette har, kan man se på hva teorien sier om det kvalitetssamarbeidet som funnene mine indikerer. Teorien til Bronfenbrenner knyttes opp til kvalitetsaspektet slik jeg tidligere har argumentert for i punkt 6.3. Nettopp det at de ulike miljøenes kunnskap om hverandre skapes gjennom utveksling av informasjon mellom aktører i systemet rundt eleven, er avgjørende for positiv utvikling (Bronfenbrenner 1979). Bronfenbrenner presiserer at disse forbindelseslinjene er kvalitativt forenlige med fokus på barnets beste. Jeg vil anta at selv om avstanden fra eleven til de ytre systemene er stor, er det likevel viktig å se på dette systemet som komplementære og viktige strukturer i arbeidet med denne elevgruppen.

Det er verdt å merke seg at prosjektet har klart å ivareta gruppen av elever som er bosatt på barnevernsinstitusjoner ifølge informantene. Prosjektet ser ut til å fokusere på rask utredning og plassering i skoler hvor eleven kan fungere best mulig. Lederen ved skolen bekrefter dette ved å si at Knutepunktprosjektet har klart å ivareta både det systemiske og det spesialpedagogiske. Det er viktig å påpeke at lederen ikke opplevde situasjonen slik før. Mulige årsaker til det ligger nok i at fylkeskommunen ikke hadde den totale oversikten eller gode nok rutiner til å ivareta det kvalitetsmessige i systemet slik det kommer frem i det innledende forskningsspørsmål (6.2). Ved å konkretisere sine kvalitetsaspekter gjennom pedagogiske prinsipper (jf 2.4.1) og opprettelse av egen pp-rådgiver (jf 2.4.2) fikk prosjektet dette til, slik det fremstår av informantenes uttalelser.

Jeg vil nå reflektere nærmere på hva informantene sa da jeg stilte spørsmålet ”*På hvilke måter har Knutepunktprosjektet bidratt til å skaffe opplæringstilbud og kvalitetssikre det?*”. Funnene mine her og min refleksjon rundt dem er basert på informantenes egen forståelse av kvalitetssikring slik det er presentert i spørsmålsformuleringen og på bakgrunn av min begrepsavklaring av kvalitet (1.4.2). I dette henseende er det relevant å se på hvordan det påvirket arbeidsområdet deres og se på deres egne erfaringer ved at Knutepunktprosjektet kom inn i bildet og ønsket å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elevene.

Læreren sa at skolen alltid hadde vært veldig opptatt av at elevene skal ha en skole å gå på, og ikke bare en oppbevaringsplass. Medarbeidere og henne selv var opptatt av kvalitetssikring innen skolen før prosjektet kom. Imidlertid mente hun at hun ble utfordret på utforming av bevisene på kvalitetssikringen av det arbeidet som ble gjort ved skolen gjennom nært samarbeid med koordinatoren. Utrederen sa at det ble langt bedre faglig hold i

arbeidet med denne elevgruppen på grunn av kvalitetssikringen gjennom krav og målsettinger som prosjektet bidro med. Videre sa denne informanten at de fikk en bredere forklaringsmodell av hvert barn, og kontakten med de ulike kommunene og fylkeskommunene gikk bedre.

Selv om både utrederen og læreren uttrykte at de syntes at de selv arbeidet effektivt og fikk til utredninger og iverksettelse av opplæringen, satt de igjen med følelsen av at samarbeidet med koordinatoren gjorde dem sterkere og kortet ned den lange prosessen for å få sakkyndige vurderinger fra PP-tjenesten. Dette bekrefter, slik jeg ser det, at deler av kravene og utfordringene ble oppfylt, og ble en del av kvalitetsaspektet.

Opplæringstilbudet er viktig i denne forbindelse, da det vil bekrefte om det ble gitt og om det ble kvalitetssikret. Lederen ved skolen sammenlignet situasjonen nå med hvordan situasjonen var før. Tidligere var det et problem at systemene var ineffektive og ikke ble kvalitetssikret på alle områder, noe som bekymret lederen. Han presiserte videre at det var alt for mange elever som var inkludert i systemet, men som fikk dårlig undervisning og møtte mennesker som ikke hadde tilfredsstillende kompetanse. Utrederen bekreftet også dette gjennom sine egne tanker rundt spørsmålet, men fortalte at siden skolen hun jobbet på hadde tradisjoner for å gjøre mye selv, overlot Knutepunktprosjektet mye til skolen. Dette er nok et bevis på tilstedeværelsen av gjensidig tillit og godt samarbeid. Om jeg ville fått andre svar dersom jeg hadde intervjuet andre skoler i regionen vil være uvisst, men denne skolen er et godt eksempel på at samarbeidet fungerte godt og til fordel for elevene.

De to ansatte i Knutepunktprosjektet bekreftet gjennom sine utsagn at de fikk satt i gang sakkyndige vurderinger, fikk den totale oversikten over elevene og fikk gitt elevene et raskt skoletilbud som var i henhold til deres egne pedagogiske prinsipper (se 2.4.1). Dette viste at de ulike instansene samarbeidet tett og fikk igjennom vedtak og tiltak som var riktige (se de ulike skoletilbudene, 2.4.3). Dette er i hovedsak koordinators sitt ansvar, men uten dialog med barnevernet, institusjonene og skolene ville ikke dette vært gjennomførbart i like stor grad.

Kvalitetssikring gjennom egen pp-rådgiver i prosjektet ble gjort rede for i punkt 2.4.2. Jeg tolker det dit hen at prosjektet anså det som en viktig del av ansvaret for å kvalitetssikre opplæringen. Pp-rådgiveren i prosjektet jobbet med alle skolene og samarbeidet med de ansatte ukentlig. Dette gir en indikasjon på at de klarte å gjennomføre det de ansatte i

prosjektet hadde presisert som utfordringer i prosjektets evaluerings rapport (Knutepunktprosjektet 2002-2005: Rapport med evaluering 2004). Pp-rådgiver jobbet systemrettet gjennom faglig veiledning med samarbeidspartnerne i regionen. Et gjennomgående trekk er at informantene vektlegger at det er personene bak stillingene som utgjorde kvaliteten i arbeidet. Både læreren, lederen og utrederen var veldig konkrete på at de så viktigheten av å ha kvalifiserte, engasjerte og kompetente mennesker både på skolen og i prosjektet.

Dette bekrefter mine tanker om at prosjekter som teoretisk og ideologisk sett skal fungere, ikke vil lykkes hvis de involverte personene ikke har tilstrekkelig innlevelse og omsorg for elevgruppen. Personene bak hver stilling må ha de rette egenskaper og personlige engasjement for denne typen omsorgsarbeid. Slik jeg ser det, indikerer dette ytterligere at Knutepunktprosjektet var en betydelig bidragsyter til å kvalitetssikre ikke bare opplæringen, men samarbeidet på tvers av instansene. Ved å innføre en pp-rådgiver styrket prosjektet sin egen kvalitetssikring. Dette igjen bekrefter at kravene ble oppfylt og utfordringene ble en del av kvalitetsaspektet slik jeg anser det.

Dette åpner for videre refleksjon i neste punkt om hvilken betydning det har at elever får et opplæringstilbud som fremmer og opprettholder fokus på både sosial og faglig kompetanse, og utvikling generelt.

6.5 Hva vil det vil si at denne elevgruppen får det tilbudet de har krav på?

I dette avsnittet vil jeg drøfte mine funn ut fra spørsmålet: *Hva vil det si at denne elevgruppen får det tilbudet de har krav på?* Dette er en viktig del av underproblemstillingen min. Her vil jeg ut fra datamaterialet mitt og teorien jeg har gjort rede for, reflektere rundt hvilken betydning det har for elevenes utvikling at de får et opplæringstilbud som er kvalitetssikret. Jeg vil i hovedsak ta utgangspunkt i det informantene ga meg av informasjon. I intervjuguiden til både prosjektlederen og koordinatoren hadde jeg ikke med dette spørsmålet, da jeg anser dem som en del av det ytre systemet og derfor ikke i direkte kontakt med elevene. Koordinatoren bidro likevel med sine erfaringer på dette området. Funnene her drøftes innenfor et økologisk perspektiv, hvor jeg belyser viktigheten av både sosial og faglig kompetanse.

Slik det fremgår av analysematerialet mitt, var alle informantene meget opptatt av elevgruppens utvikling og opplæringstilbud. Dette vil komme tydeligere frem i mine refleksjoner rundt deres utsagn, og teorien jeg bruker for å belyse mine egne hypoteser og antagelser. Knutepunktprosjektets bidrag og skolens virksomhet har jeg valgt å se på som nettverksintervensjoner. Det at målet er å påvirke systemer og få til endringer i den gjensidige påvirkningen som skjer mellom personer som inngår i elevenes nærmiljø, legger grunnlaget for mine drøftninger og refleksjoner. Det som vektlegges er i hovedsak miljøet og de relasjonene eleven direkte og indirekte har med mennesker rundt seg. Å påvirke hele systemer innebærer, slik jeg ser det, å sette inn tiltak i forhold til deler av eller hele systemet. Tiltak på både samfunns- og organisasjonsnivå (makro- og eksosystem), og på individ-familie- og gruppenivå (mikro- og mesosystem), anser jeg som like viktige i arbeidet med elever bosatt på barnevernsinstitusjoner.

I mikromiljøet slik jeg fremstiller det i punkt 3.3.1 vil familien hovedsakelig være den primære sosialiseringsfaktoren for barnet (Bronfenbrenner 1979). For elever som er bosatt på barnevernsinstitusjon har denne arenaen opphørt, eller er mindre fungerende, og i noen tilfeller til og med skadeliggjørende. I og med at elevene nå befinner seg i nye mikromiljøer og har mistet det gamle, befinner de seg i en sårbar situasjon. Det krever at de nye omgivelsene, i dette tilfelle institusjon og skole, tar sitt ansvar for elevene alvorlig.

Jeg anser det som viktig at det eksisterer kompetente og engasjerte fagfolk rundt denne elevgruppen. Her mener jeg at det er avgjørende at fagfolkene etablerer gode og trygge relasjoner med elevene, og at de skaper et tilknytningsbånd hvor eleven klarer å vise tillit. Til slutt betrakter jeg det som viktig at de opprettholder en viss struktur og samhold under vanskelige miljøforhold, noe som vil virke positivt på elevens utvikling (Ogden 2002).

Kunnskap om barns utvikling representerer en stor utfordring, og er en forutsetning for tilretteleggingen av forhold rundt elever bosatt på barneverninstitusjon. Slik jeg ser det, er det viktig å inneha kompetanse og engasjement. Lederen ved skolen mener at det aller viktigste i et barns liv er forutsigbarhet og trygghet. Formodentlig har ikke den elevgruppen, jeg fokuserer på, i like stor grad en hverdag bestående av disse ønskelige elementene. Derfor blir det viktig med en skolehverdag preget av trygghet og struktur.

Ut fra det som ble sagt, mente lederen at det denne elevgruppen trenger mest av alt er at fagfolk i systemet rundt dem klarer å ivareta omsorgen, enten de plasseres i fosterhjem, på

institusjon eller bor hjemme. Han mente at dette kunne gjøres gjennom gode fritidsaktiviteter, godt tilpasset opplæring med god balanse av utfordringer og mengde, samt jevn oppfølging og det viktigste av alt: at eleven føler seg sett. Han så verdien i at elevene opparbeider seg sosiale ferdigheter, noe som kan oppnås gjennom å gi elevene faste rammer og konsekvenser for deres handlinger. Lederen sa at en viktig del av lærernes og støttepersonenes oppgave var å få elevene til å tro på seg selv. Dette kunne de oppnå ved å etablere god tilknytning til hver enkelt elev. Denne solide relasjonen gir mulighet for å presse mer faglig. Lederen eksemplifiserte med sin egen opplevelse av å se elever som aldri har mestret normalskolen, klare å jobbe faglig og faktisk glede seg til matematikkeksamen. Jeg mener informantens utsagn er et tydelig tegn på god utvikling i riktig retning. Ved at elevene får læring på flere felt, og ikke bare er en sosial læringsarena, er viktige momenter som underbygger dette (Nordahl 2002).

Læreren ved skolen bekreftet betydningen av at disse elevene har en tilpasset opplæring gjennom sine tanker rundt dette forskningsspørsmålet. Hun fortalte også at hun jobbet med andre spesialskoler i fylkeskommunen, og at hun opplevde skolen som er presentert i denne oppgaven var noe annerledes. Forskjellene lå primært i struktur, innhold og form på opplæringen. Fokuset hos de andre skolene var mindre på faglig opplæring og mer på fritidsaktiviteter, sa læreren. Skolen i denne oppgaven hadde mer fokus på det faglige, fordi de så at det var der elevene hadde feilet før. Læreren spesifiserte at det var så viktig at denne elevgruppen måtte klare skolen for å klare seg videre, og ikke falle fra i den videregående skolen.

Da jeg berørte temaet utvikling og nettverk, forklarte læreren at dette var hennes kjeppest. Hun mente at det måtte satses på begge områder, både skole og i hjemmeforhold. Videre ytret læreren at svakheten i barnevernsfaglig utdanning er at de har for lite fokus på skolen som en del av det helhetlige behandlingsopplegget. Skolen hun jobbet på nå, derimot, var nettopp det et imperativ. Læreren uttrykte at det hadde vært høyt profilert blant de ansatte ved skolen at man kan få til sosial mestring ved å lykkes faglig. Faglig kompetanse bidrar til å heve den sosiale kompetansen ytterligere. Informanten bekreftet dette, i likhet med lederen på skolen, gjennom sin egen erfaring som lærer ved skolen i 10 år. Hun har ennå ikke opplevd en elev som ikke har vært lykkelig over å klare matten.

I likhet med det både lederen og læreren sa indikerte utsagnene til utrederen at hun anså dette som sitt satsningsområde og sin egen kjepphest. Utrederen presiserte at man kan ikke ha full kontroll med hva som skjer på hjemmebane og andre sosiale arenaer rundt eleven til en hver tid. Derfor anså hun at en av skolens viktigste satsningsområde ble det faglige, så vel som det sosiale. Det å la elevene oppleve mestring ved at de faktisk mestret og fungerte vellykket i elevrollen, vil gi et bedre utgangspunkt for positiv utvikling. Det fremgår av utsagnene til denne informanten, at hun ser det som en utviklingsoppgave for elever, å gå på skolen, og at man ikke skal undervurdere skolens betydning for elever bosatt på barnevernsinstitusjon. Effekten det har på eleven at han eller hun mestrer skolen og fagene, etterlater ingen tvil om at det er viktig for positiv utvikling å mestre elevrollen. Det er min opplevelse at dette ofte ikke blir ilagt særlig stor betydning i annet arbeid hos offentlige instanser rundt denne elevgruppen.

Koordinatorens erfaringer på dette området bekreftet betydningen av mestringsperspektivet på det faglige plan. Hun så ikke effekten av å steke vafler for å få sosial og faglig kompetanse, men at gjennom faglig læring styrkes mestringen totalt sett hos elevene. Jeg mener, i likhet med denne informanten, at elever som mestrer på begge felt, vil ha et godt utgangspunkt for videre utvikling i positiv retning.

Elevenes utvikling knyttes til ulike roller, aktiviteter og relasjoner som oppfattes som meningsfulle for eleven og som legger grunnlaget for elevens konstruksjon av virkeligheten (Bø 2000). Det er lærere og andre støttepersoner rundt elevene som må ivareta og opprettholde et miljø (skolen) som tillater en positiv utvikling. Dette bekrefter Garbarino (1992) gjennom hans syn på mikromiljøets rolle i elevens utvikling, nemlig at det bør være av optimal størrelse og være i balanse. I likhet med Bronfenbrenners modell, vektlegger jeg relasjonen mellom de ulike mikromiljøene, som i dette tilfellet er skolen og institusjonen. På denne arenaen vil det oppstå støttende linker hvor fokuset bør være på gjensidig tillit, positiv orientering og konsensus når det gjelder mål (Bronfenbrenner 1979). Derfor anser jeg skolen som en viktig arena hvor elevene kan danne et utviklingspotensial for resten av livet.

Fordi elever bosatt på barnevernsinstitusjoner i større grad enn andre barn har behov for forutsigbarhet og begripelighet i tilværelsen, støtter jeg meg til Antonovskys (1992) antakelser om at barn i risikogrupper vil profitere på å ha oversikt over tilværelsen og oppleve meningsfulle sammenhenger mellom støttende linker og miljøer. Disse

forbindelseslinjene mellom fagfolk, som lærere på skolen og de ansatte på institusjonen, bør inneha kvaliteter som gjør mesosystemet til en pedagogisk ressurs som ivaretar og følger opp elevene i de ulike fasene i livet for en lengre eller kortere periode. Det viktigste momentet som både informantene og teorien vektlegger, er at det må være mennesker som bryr seg spesielt om denne sårbare gruppen og tenker i samme retning, og at det er en god balanse mellom enhetene i sosialiseringen. I tillegg er det viktig at personene rundt elevene i de ulike miljøene kjenner og støtter hverandre (Bø 2000). Dermed blir det naturlig å stille spørsmålet: Hvorfor har faglig kompetanse så høy verdi med tanke på elevenes utvikling?

Totalt sett er alle de ansatte på skolen og koordinatoren opptatt av det faglige aspektet i like stor grad som det sosiale. Dette bekrefter mine tanker om at denne elevgruppen mer enn andre trenger den faglige kompetansen for å komme seg videre i livet. Mestrer elevene bare det sosiale, og ikke har faglige ferdigheter, vil det ha dårlig utfall for videre utvikling, og elevene klarer ikke å oppfylle samfunnets forventninger (makro- og eksosystemet). Vi må ikke glemme hvor viktig det er å føle at man mestrer noe man i utgangspunktet ikke trodde en selv hadde forutsetninger for å klare, grunnet vonde erfaringer fra andre skoler. Ved å oppnå denne følelsen av mestring gjennom solid faglig kompetanse, vil man, slik jeg ser det, lettere få aksept på den sosiale arenaen med jevn gamle, og i tillegg ha tilstyrket selvfølelse (Nordahl 2000).

Kombinasjonen sosial og faglig kompetanse er nøkkelen til fullstendig mestring og, ikke minst selvfølelse, for den elevgruppen jeg har studert og vist gjennom min presentasjon av teoretiske bakgrunn (punkt 3.4). Det å tilegne seg viktige kulturelle redskaper innen skriving, matematikk og fremmedspråk anser jeg, i likhet med Nordahl (2002), å være viktig for denne elevgruppens møte med samfunnet og dets forventning til individet. Slik jeg ser det, vil det være viktig at miljøet rundt dem støtter og stimulerer de ressursene de har, og kan fremme utbygging av strategier som igjen fremmer læring og ervervelse av sosial og faglig kompetanse.

Mine funn bekrefter i aller høyeste grad hvilken betydning det har for denne elevgruppen at opplæringen blir kvalitetssikret, slik at elevene i tillegg til sosial kompetanse kan få faglig kompetanse. Disse to typene ferdigheter påvirker hverandre og er begge viktige for å fremme elevenes utvikling. Dette vil legge gode premisser for en positiv utvikling, til tross for at denne elevgruppen i utgangspunktet ikke har de beste forutsetningene.

6.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg kommet frem til at arbeidet med elever bosatt på barnevernsinstitusjon krever en samordnet innsats fra flere nivåer, og at tverrfaglighet, tverretatlighet og koordinering er viktige tiltak. Videre kom jeg frem til at Knutepunktprosjektet ble iverksatt grunnet behovet for å få en oversikt over denne elevgruppen i fylkeskommunen, og muligheten til å gi dem et kvalitetssikret opplæringstilbud. Funnene mine indikerer at Knutepunktprosjektet gjennom tett samarbeid og gjensidig åpenhet med skolen klarte dette. Samarbeidet bar preg av gode rutiner, god kommunikasjon og hyppig møtevirksomhet. Dernest drøftet jeg kvalitetsaspektet ved opplæringen og arbeidet til prosjektet. Mine funn bekreftet at prosjektet gjennom etablering av pp-rådgiver innad i prosjektet kunne kvalitetssikre sitt eget arbeid, og gi nødvendige sakkyndige vurderinger. Riktige skoletilbud ble gitt gjennom koordinatoren, og gjorde det mulig å kvalitetssikre selve opplæringen. Til slutt i dette kapittelet drøfter jeg hva det ville si at denne elevgruppen får det tilbudet de har krav på. Mine informanter var opptatt av å gi denne elevgruppen både faglig og sosial kompetanse, slik at de kan klare seg og oppfylle samfunnets forventninger. Dette underbygger mine egne tanker rundt hvorfor det er viktig å føle mestring og inneha begge kompetanseferdighetene. Dette er blant skolens satsningsområder, og krever at skolen er mer enn bare en sosialiseringsarena, men også et sted hvor elevene faktisk klarer skolen. Dette vil gi dem selvfølelse og utvikling i riktig retning.

Selv om Bronfenbrenner (1979) gjennom sin modell belyser hvordan hver enkelt av oss er i samspill med de systemer som vi er en del av, og hvor de nære sosiale systemene inngår i et større sosialt miljø, vil ikke dette i seg selv være tilstrekkelig. Elever bosatt på barnevernsinstitusjoner trenger i større grad enn andre at systemene rundt dem koordinerer tiltak og ivaretar dem emosjonelt, psykisk, fysisk og utviklingsmessig. Knutepunktprosjektet var viktige bidragsyttere i den forstand at de hadde et tilbud og at de fulgte opp et godt tilpasset opplæringstilbud til alle elever bosatt på barnevernsinstitusjon i fylkeskommunen. Ved å gi sakkyndige vurderinger til de som måtte trenge det og fokus på viktigheten av å ha et godt samarbeid med instansene både på skolen og institusjonen, er momenter som er med på å underbygge min todelte problemstilling.

7. Avsluttende kommentarer

7.1 En oppsummering

Basert på mine funn vil jeg her komme med noen avsluttende ord til ettertanke. Jeg håper arbeidet kan bidra til, i den grad det er mulig, at andre får forventninger og rettleiding i sitt arbeid med opplæringsansvaret med elever bosatt på barnevernsinstitusjon. Mitt mål med denne oppgaven har vært å belyse viktigheten av, og hvorfor denne elevgruppen trenger, et kvalitetssikret opplæringstilbud. Middelet har vært å eksemplifisere hva en fylkeskommune har gjort ut av sitt ansvar for opplæring av grunnskoleelever.

Jeg har presentert hvem og hva Knutepunktprosjektet er, og hvilken rolle de har hatt i kvalitetssikringen av selve opplæringstilbudet. Teorigrunnlaget mitt ble presentert i kapittel 3, hvor jeg belyste både systemteori med utgangspunkt i økologisk utviklingsteori, og knyttet dette opp mot mestringsbegrepet, med sosial og faglig kompetanse. I metodekapittelet mitt fremstilte jeg Knutepunktprosjektet som et case, hvor jeg brukte informantenes utsagn for å finne bekrefte funn i henhold til den todelte problemstillingen:

”På hvilke måter har Knutepunktprosjektet vært en bidragsyter til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon?”

”Hvilken betydning har kvalitetssikring av opplæringstilbudet for elevenes utvikling sett ut fra et økologisk perspektiv?”

I mine funn fant jeg i hovedsak at Knutepunktprosjektet fungerte godt, ettersom det dekket et reelt følt behov fra de ulike instansene, som fylkeskommunen og skolen. Alle informantene hadde en felles oppfatning av at det var behov for omstrukturering og samordning av det opplæringstilbudet som ble gitt elever bosatt på barnevernsinstitusjon. Gjennom å introdusere en inkluderende modell med et tett samarbeid, klarte Knutepunktprosjektet å etablere gode samarbeidslinjer og strukturer.

Mine funn viser også at Knutepunktprosjektet klarte å bidra til at systemet fungerte optimalt og lyktes gjennom gjensidig kunnskap om hverandre, respekt for hverandres roller, tydelige målsettinger, likeverdighet og god kommunikasjon med de involverte partene. Funnene

bekrefter at arbeidet rundt denne elevgruppen krever samordnet innsats fra flere nivåer, som fylkeskommunen, skole, institusjon og pp-tjeneste. Tverrfaglig og tverretatlig innsats, og koordinering av tiltak vil være avgjørende for hvordan man lykkes i å gi et kvalitetssikret opplæringstilbud til elevene.

Kvalitetssikringen av opplæringstilbudet ble presentert med tanke på de utfordringer som prosjektet sto overfor da de startet. Disse ble, slik jeg fremstiller det i kapittel 6, i stor grad fulgt opp gjennom raske tiltak og skoletilbud hvor de ulike elevene kunne fungere.

Prosjektet hadde koordinatoren til å iverksette dette, og hun samarbeidet godt med de ansatt på skolen. De ansatte ved prosjektet anså pp-rådgiveren sitt arbeid og ansvarsområde som en kvalitetssikring i seg. Pp-rådgiveren sørget for at ingen elever gikk videre i systemet uten grundig redegjørelse av skolegang og sakkyndigvurdering for tilpasset opplæring. Min funn indikerer at Knutepunktprosjektet har innfridd disse utfordringene.

Totalt sett gjorde Knutepunktprosjektet det enklere for de involverte instansene slik at de ikke trengte å forholde seg til ulike instanser i forvaltningsnivået. Knutepunktprosjektet ble leddet som bandt sammen tverrfaglig og tverretatlig samarbeid og kommunikasjon, slik at elevene fikk det opplæringstilbudet de har krav på i henhold til loven.

Funnene mine bekreftet også betydningen av at eleven måtte inneha solid faglig kompetanse i like stor grad som sosial kompetanse er viktig for denne elevgruppens utvikling. De ulike informantene var alle opptatt av faglig kompetanse som et godt utgangspunkt for positiv utvikling. Mestrer elevene begge ferdigheter, vil vi kunne utruste dem med høy nok selvfølelse til å oppfylle samfunnets forventninger til dem.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at jeg gjennom denne oppgaven har forsøkt å belyse Knutepunktprosjektet sin betydning for hvordan denne elevgruppen kan få en bedre hverdag på skolen og gitt dem positive utviklingsmuligheter. Gjennom deres kvalitetssikring av opplæringstilbudet i fylkeskommunen for alle elever bosatt der, er avgjørende for denne elevgruppens fremtid både på skolen og i livet generelt. Elevene er ofte sårbare i kortere eller lengre perioder, noe som gjør det viktig at systemene rundt ivaretar dem. "Vandringen" mellom ulike forvaltningsnivå gjør livet deres uoversiktlig og uforutsigbart. Derfor trenger denne elevgruppen slik jeg ser det, et system som ivaretar både opplæringstilbudet til elevene, og at samarbeidet mellom de ulike instansene rundt elevene som skole og institusjon i dette tilfelle kan gi dem en positiv utvikling både skolemessig og emosjonelt.

Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å øke forståelsen og innsikten for de utfordringer som er forbundet med opplæring av institusjonsplasserte barn og unge. Det er også en av mine ønsker å kunne bidra til videre forskning og fokus på denne sårbare elevgruppen og opplæringstilbudet de mottar. Det er mange elementer i arbeidet rundt elever bosatt på barnevernsinstitusjon, og jeg har dessverre ikke hatt anledning på grunn av oppgavens relativt begrensede omfang til å forske videre på hvordan elevene selv opplevde innføringen av Knutepunktprosjektet og hvordan det påvirket deres skolehverdag. Dette var heller ikke min intensjon, men jeg håper at jeg ved å skrape litt på overflaten av et svært aktuelt tema, kan bidra til nye refleksjoner, muligheter og ambisjoner i arbeidet med denne elevgruppen, spesielt i forhold til opplæringsperspektivet.

Kildehenvisninger

Alvesson, M. Shölberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Antonovsky, Aa. (2005): *Hälsans mysterium*. 2 utg. Natur och Kultur: Stockholm

Apter, S.J. (1982): *Troubled children/troubled system*. New York: Pergamon Press.

Arnesen, B., Jahnsen, H., Nergaard, S., Ollestad, A., Tveit, A. (2000): "*De umulige*" - er det mulig. Grunnskolen – og ungdom bosatt i barneverninstitusjoner. En bok om problematferd og inkludering. Lillegården kompetansesenter. Skriftserie 2/200. Porsgrunn: Wergeland Grafisk as.

Aubert, V. (1991): *Sosiologi I. Sosialt samspill*. Blommenholm: Universitetsforlaget.

Barnevernloven (1992): *Lov om barneverntjenester (barnevernloven)*. BLD.

(<http://www.lovdato.no/cgi-wift/wiztldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19920717-100.html&emne=barnevernlov>)

Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1980): *Opvækst og miljø. Økologisk socialisations forskning*. Danmark: Gyldendals pædagogiske bibliotek.

Bråten, S. (1998): *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug

Bø, I. (1993): *Folks sosiale landskaper. En innføring i sosiale nettverk*. Oslo: Tano

Bø, I. (2000): *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 3 utg. Oslo: Tano

Bø, I. Helle, L. (2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Fog, J. (2004): *Det kvalitative forskningsintervju. Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademiske Forlag.

Fretz, B. & Gelso, C. (2001): *Counselling psychology*. 2 ed. USA: Thomson Wadsworth. Belmont CA.

Fyrand, T. (2005): *Sosialt nettverk. Teori og praksis*. 2 utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Garbarino, J. (1992): *Children and families in the social environment*. New York: Aldine de Gruyter.

Giorgi, A. (1985): "Sketch of a Psychological Phenomenological Method". In: A, Giorgi(Ed). *Phenomenological and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M, Cunningham, P.B. (2000): *Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.

Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (1994): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003): *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T.A.(red), Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tenkning og vurdering*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Knutepunktprosjektet 2002-2005, rapport med evaluering:2004.
(<http://www.akershus.no/file.php?id=2652>)

Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 1. utgave 1997, 8. opplag 2006. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lund, T. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag AS.

Maxwell, J.A. (1992): *Understanding and validity in qualitative research*. I: Harvard Educational review. (Vol.62.no3 pp 279-300).

Nordahl, T., Bø, A. K, Bjørnsen, G., Jahnsen, H., Reinemo, G., Plischewski, H. (2003): *Veiledning for utvikling av sosial kompetanse i skole og opplæring*. Læringssenteret: PDC Tangen a.s.

Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU (2000:12): *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurdering, nye perspektiver og forslag til reformer*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. (<http://www.odin.dep.no/nou/2000-12/index.html>)

NOU (2004:23): *Barnehjem og spesialskoler under lupen. Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barnevernsinstitusjon fra 1945-1980*. Oslo: Barne- og familie departementet. (<http://www.odin.dep.no/nou/2004-23/index.html>)

NOU (2006:9): *Kvalitetssikring av sakkyndige rapporter i barnevernssaker*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. (<http://www.odin.dep.no/nou/2006-9/index.html>)

Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutvikling og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Opplæringslova (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. (<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>)

Postholm, M. B. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Robson, C. (2002): *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.

Saksfremlegg (Arkivsaksnr.: 04/06560/002-A24). *Evaluering av Knutepunktprosjektet etter 2 års drift. Ressurser til drift fra høst 2005*. Behandlet i Fylkesting (14.10.04), Komité for utdanning og kompetanse(05.10.04). Finnes under politiske saker før 15.juni 2006.

<http://www.akershus.no>

Statistisk sentralbyrå (2006): <http://www.ssb.no/emner/03/03/10/barnevernf/>

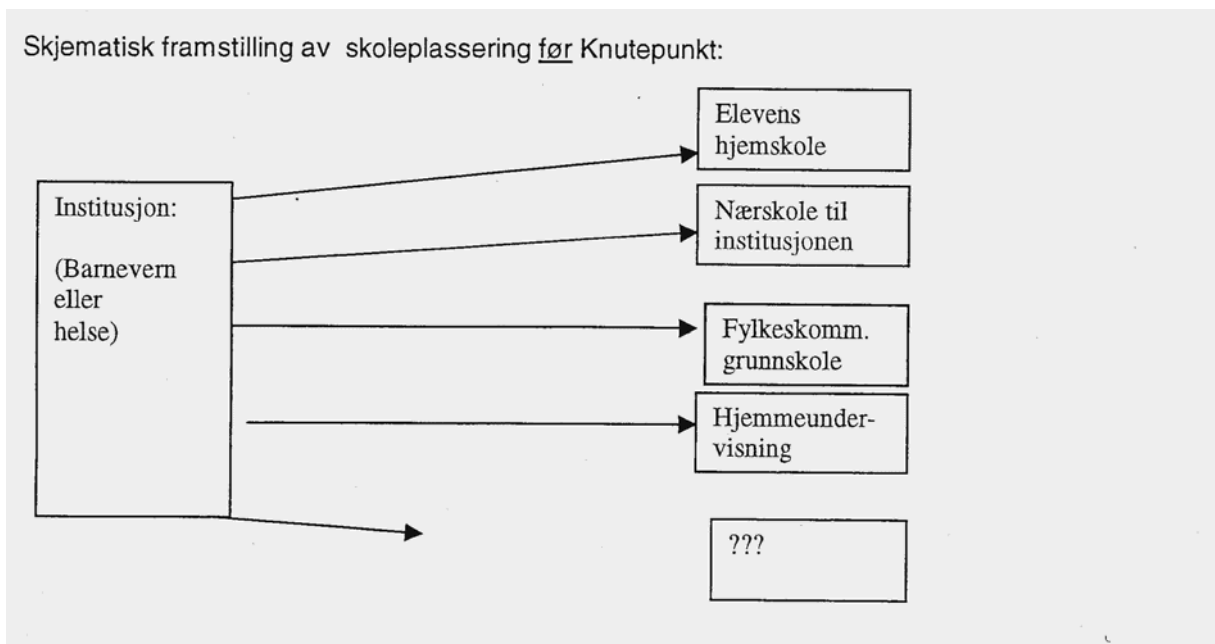
Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, H. (2002): *Barneverninstitusjonens legitimitet i historien*. I: Norsk pedagogisk tidsskrift, nr 2-3/2002, side 204-215.

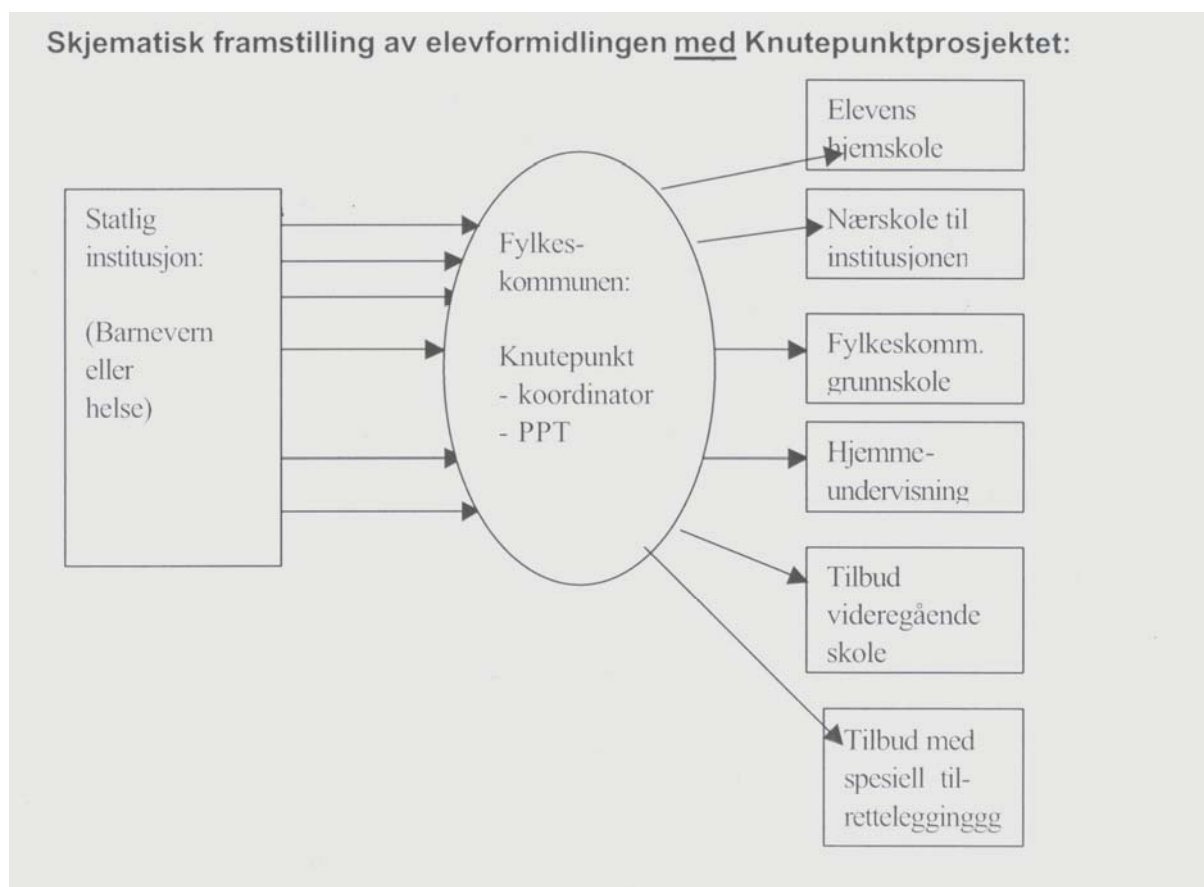
Tveit, A., Ollestad, A. (1996a): *Barnevernsbarn i institusjon - blir deres rettigheter ivaretatt?* Spesialpedagogikk. 6/96: <http://www.mka.no/Publikasjoner/publikasjoner.htm>

Tveit, A., Ollestad, A. (1996b): *Skole- og barnevernsansatte: "De møtes og samtaler - men samarbeider de?* Embla. 2/96: <http://www.mka.no/Publikasjoner/publikasjoner.htm>

Yin, R.K. (1994): *Case study research: design and methods*. Applied social research methods series; vol 5. California: Thousand Oaks.

Figur 1

Figur 1. En skjematisk fremstilling av skoleplasseringen før Knutepunktprosjektet (Knutepunktprosjektet 2002-2005, rapport med evaluering 2004:7).

Figur 2

Figur 2. En skjematisk fremstilling av elevformidlingen med Knutepunktprosjektet (Knutepunktprosjektet 2002-2005, rapport med evaluering 2004:8)

Vedlegg 1

Informert samtykke ved innsamling og bruk av personopplysninger til forskningsmål

Prosjektets problemstilling: *På hvilke måter har Knutepunktprosjektet forsøkt bidratt til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barneverninstitusjon?*

Jeg er informert om at all deltagelse er frivillig, og at det til en hver tid er mulig å trekke seg ut, uten å oppgi grunn. Jeg er også informert om at all databehandling vil bli gjort av Maria Væring og kun brukes til hennes oppgave. Jeg har blitt informert om at jeg kan få tilgang til det transkriberte materialet av intervjuet gjort med meg.

Jeg har godtatt at Maria Væring kan referere mitt navn og arbeidsplass i denne databehandlingen og oppgaven generelt.

Beregnet tid for avslutning av prosjektet er 01.02.2007.

Jeg bekrefter med dette at jeg ønsker å delta i prosjektet

Dato..... Underskrift.....

Vedlegg 2

Introduksjon til intervjuguiden

I mitt intervjuprosjekt ser jeg det som hensiktsmessig å bruke en dynamisk dimensjon i spørsmålene mine. Dette for å skape en positiv interaksjon gjennom å holde samtalen i gang og motivere informantene til å fortelle om sine egne erfaringer og følelser. Spørsmålene vil i den grad det er mulig ikke være preget av akademisk sjargong, men tatt i betraktning min informantgruppe og deres akademiske bakgrunn og erfaring, kan jeg bruke en del akademiske begreper. Her vil jeg i likhet med Kvale (2001) forsøke å dele intervjuet i to og ha på den ene siden forskningsspørsmålene som er relevante i forhold til mitt teoretiske bakteppe og så intervju spørsmålene som jeg vil stille under intervjuene mine.

Todelte problemstillingen er formulert slik:

”På hvilke måter har Knutepunktprosjektet vært en bidragsyter til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barnevernsinstitusjon?”

”Hvilken betydning har kvalitetssikring av opplæringstilbudet for elevenes utvikling sett ut fra et økologisk perspektiv?”

Begrepsavklaring og definisjoner:

Utgangspunktet mitt er elever bosatt på barnevernsinstitusjoner.

Begrepene, områdene/ fenomener jeg vil se på:

Kvalitetssikring

Opplæringstilbudet

Økologisk nettverk

Sosial og faglig kompetanse

Intervjuguiden

Del 1

Denne guiden vil jeg bruke på de som har mottatt støtte og har samarbeidet med Knutepunktprosjektet da det enda var et prosjekt.

Hva gjør de for å ivareta kvalitet?

Problemstilling: *"På hvilke måter har Knutepunktprosjektet vært en bidragsyter til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barneverninstitusjon?"*

Underproblemstilling: *"Hvilken betydning har kvalitetssikring av opplæringstilbudet for elevenes utvikling sett ut fra et økologisk perspektiv?"*

Fire underliggende forskningsspørsmål:

Hva er Knutepunktprosjektet, og hva er bakgrunnen for at det ble iverksatt?

Hvordan har samarbeidet mellom Knutepunktprosjektet og skolen vært?

Hva gjøres for å ivareta kvaliteten?

Hva vil det vil si at denne elevgruppen får det tilbudet de har krav på?

Innledning:

- Forklare hensikten med intervjuet.
- Informere om taushetsplikt og anonymitetsbeskyttelse.
- Hva jeg skal bruke materialet til, hvem som skal lytte til båndet etc.
- Tidsperspektiv – ca 1 time.

GENERELT:

Forskningsspørsmål:

- Åpningsspørsmål om informantenes stilling per dags dato, arbeidsplass, erfaringer og akademisk bakgrunn.

Intervjuspørsmål:

- 1) Hva er ditt navn?
- 2) Hvilken akademisk bakgrunn har du?
- 3) Hvilken stilling har du per dags dato og hvor er arbeidsplassen din?
- 4) Hvilken erfaring har du fra tidligere arbeidsforhold?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan fungerte systemet rundt elever bosatt på barnevernsinstitusjon og ivaretagelsen av opplæringstilbudet før Knutepunktprosjektet ble startet?

Intervjuspørsmål:

- 1) Kan du begynne med å fortelle litt om hvordan du opplevde situasjonen før Knutepunktprosjektet ble startet?
- 2) Hva var prosedyren for å ivareta opplæringstilbudet til denne elevgruppen?
- 3) Hvordan fungerte samarbeidet?
- 4) Hva var din erfaring/opplevelse av gjennomføringen av tilbudet til de enkelte elevene?
- 5) Hadde dere de midlene, finansielt, som trengtes for hvert enkelt barn?
- 6) Hva slags problemer oppstod i prosedyrene og tiltakene?

Forskningsspørsmål:

- Har det vært noen merkbar forandringer eller endringer etter at Knutepunktprosjektet ble et mellomledd mellom fylkeskommunens kontor og institusjonene i Asker og Bærum?

Intervjuspørsmål:

- 1) Har du opplevd noen forandring i din arbeidspraksis etter innføring av Knutepunktprosjektet?
- 2) Hvilke konsekvenser synes du det har vært for deg og dine arbeidsoppgaver at Knutepunktprosjektet har kommet inn på banen?

- 3) Hvem i Knutepunktprosjektet hadde din arbeidsplass mest kontakt med? (ppt, koordinator, prosjektleder).
- 4) Hva synes du om selve kvalitetssikringen av opplæringstilbudet slik Knutepunktprosjektet promoterer det, har det ut ifra din egen erfaring blitt gjennomført?

Forskningsspørsmål:

- I hvilken grad opplever du at elevene har fått den spesialundervisningen de har krav på i følge opplæringsloven og barnevernsloven?

Intervjuspørsmål:

- 1) I hvilken grad opplever du at de elevene du utreder/hjelper faktisk får det tilbudet de har krav på?
- 2) På hvilke måter opplevde du at personer i Knutepunktprosjektet har bidratt til relevante skoleplasseringer/ skoletilbud av elevene du har hatt?
- 3) Hvordan ble behovene til de enkelte elevene vurdert og fastlagt?
- 4) Hvilket tilbud fikk elevene, eller hvilke tilbud var mest vanlig?
- 5) Hvordan vurderte dere effekten av tilbudet?
- 6) Opplevde du at Knutepunktprosjektet har hatt noen innvirkning på ventetiden i prosessen for å gi hver enkelt elev det tilbudet de skal ha?
- 7) Hva er din erfaring og oppfatning av om denne elevgruppen får det opplæringstilbudet de har krav på?
- 8) Hvordan var oppfølgingsprosedyrene av elevene hos dere?

Forskningsspørsmål:

- Hvorfor er det så essensielt at de nye systemene (Knutepunktprosjektet, skole og institusjoner) fungerer optimalt rundt et barn i krise. Hvordan opplever du at Knutepunktprosjektet har bidratt til at overgangen for denne elevgruppen går som forventet?

Intervjuspørsmål:

- 1) Hvilken oppfatning har du av Knutepunktprosjektet og dets funksjon i det tverrfaglige miljøet du jobber i?
- 2) Hvem hadde du nærmest samarbeid med?
- 3) Hvilke faktorer anså du som mest hensiktsmessige i denne relasjonen?
- 4) Hvordan opplevde du kommunikasjonen mellom de forskjellige instansene som skole, hjem, institusjoner og Knutepunkt?
- 5) Har du opplevd at det oppstår interessekonflikter av ulike slag der hvor forskjellige fagfolk ikke kommer til enighet, eller løses dette relativt greit på arbeidsplassen og i samarbeid med Knutepunkt?
- 6) Kan du beskrive hvordan dere løser, eller har løst, disse konfliktene?
- 7) Hvordan opplever du at Knutepunktprosjektet bidro i samarbeidet på tvers av instansene/systemene?
- 8) Hvis du tenker på en tidligere elev du har hatt, kan du beskrive om det samarbeidet fungerte optimalt for akkurat den eleven?
- 9) Hvilke forventninger hadde du til Knutepunkt som samarbeidspartnere under prosjektperioden?

Forskningsspørsmål:

Hvordan er organiseringen i systemet?

Intervjuspørsmål:

- 1) Hvordan opplever du organiseringen i knutepunkt slik den var under prosjektperioden?
- 2) Hvordan opplevde du å endre fra gamle til nye rutiner, var det en merkbar endring?
- 3) Synes du organiseringen de hadde fungerte?
- 4) Opplevde du at de ansatte i Knutepunkt var villige til å endre sine rutiner dersom det var ønskelig fra din instans?

Forskningsspørsmål:

- Samarbeid mellom instansene og ”kjapp på banen prinsippet!”

Intervjuspørsmål:

- 1) På hvilke måter opplever du at aktørene i Knutepunkt har bidratt til å skaffe opplæringstilbudet og kvalitetssikre det?
- 2) Hva synes du om møtevirksomheten, og hvordan fungerer det i praksis?
- 3) Opplevde du at de ansatte i Knutepunkt gjennom prosjekttiden var tilgjengelige nok?
- 4) Hvordan var dine erfaringer med tanke på at Knutepunktprosjektet ønsket ” et kjapt på banen” prinsipp, og hvordan var det egentlig i praksis?
- 5) Hvilke faktorer etter din egen erfaring hemmet eller fremmet samarbeidet?

Forskningsspørsmål:

- Fast drift høst 2005

Intervjuspørsmål:

Hvordan stiller du deg til at Knutepunkt prosjektet faktisk ble fast drift høsten 2005?

Siste spørsmål: Er det noe uklart, eller noe du ønsker å kommentere eller tilføye før intervjuet avsluttes?

Tusen takk for at du tok deg tid til å intervjues!

Del 2

Denne intervjuguiden vil jeg bruke på to ansatte i Knutepunktprosjektet.

Problemstilling: *”På hvilke måter har Knutepunktprosjektet vært en bidragsyter til å kvalitetssikre opplæringstilbudet til elever bosatt på barneverninstitusjon?”*

Underproblemstilling: *”Hvilken betydning har kvalitetssikring av opplæringstilbudet for elevenes utvikling sett ut fra et økologisk perspektiv?”*

Fire underliggende forskningsspørsmål:

Hva er Knutepunktprosjektet, og hva er bakgrunnen for at det ble iverksatt?

Hvordan har samarbeidet mellom Knutepunktprosjektet og skolen vært?

Hva gjøres for å ivareta kvaliteten?

Hva vil det vil si at denne elevgruppen får det tilbudet de har krav på?

Innledning:

- Forklare hensikten med intervjuet.
- Informere om taushetsplikt og anonymitetsbeskyttelse.
- Hva jeg skal bruke materialet til, hvem som skal lytte til båndet etc.
- Tidsperspektiv – ca 1 time.

GENERELT:

Forskningsspørsmål:

- Åpningsspørsmål om informantenes stilling per dags dato, arbeidsplass, erfaringer og akademisk bakgrunn.

Intervjuspørsmål:

- 1) Hva er ditt navn?
- 2) Hvilken akademisk bakgrunn har du?
- 3) Hvilken stilling har du per dags dato og hvor er arbeidsplassen din?
- 4) Hvilken erfaring har du fra tidligere arbeidsforhold?

Forskningsspørsmål:

- Hva er Knutepunktprosjektet?

Intervjuspørsmål:

- 1) Kan du kort beskrive ideologien bak oppstarten av Knutepunktprosjektet?
- 2) Hvorfor var det så viktig at Akershus fylkeskommune opprettet et slikt prosjekt?

- 3) Hvordan var mottakelsen av dere og prosjektet hos de enkelte instansene dere skulle samarbeide tett med?
- 4) Opplevde du personlig om det var noen som hadde sterke motsigelser til prosjektet?
- 5) Hvordan opplevde du overgangen fra gamle rutiner til de rutinene dere hadde i prosjektet, hvis det var noen merkbar endring?
- 6) Hvordan opplevde dere som representanter for prosjektet og aktører i dette prosjektet funksjonen Knutepunkt hadde de 3 årene?
- 7) Ble det som dere kaller kvalitetssikring av opplæringstilbudet slik det i utgangspunktet var intendert?

Forskningsspørsmål:

- Alle elever skal få den spesialundervisningen de eventuelt har krav på etter opplæringsloven og barnevernsloven.

Intervjuspørsmål:

- 1) Kan du beskrive dine erfaringer med de elevene du utreder/hjelper om de får det tilbudet de har krav på?
- 2) Hvilke erfaringer har du om ventetiden etter at dere tok over ansvaret?
- 3) Hvorfor synes du at det er viktig at denne elevgruppen får et forsvarlig opplæringstilbud?
- 4) Hvordan er oppfølgingsprosedyrene hos dere?

Forskningsspørsmål:

- Hvorfor er det så essensielt at de nye systemene (Knutepunktprosjektet, skole og institusjoner) fungerer optimalt rundt et barn i krise. Hvordan opplever du at Knutepunktprosjektet har bidratt til at overgangen for denne elevgruppen går slik som forventet?

Intervjuspørsmål:

- 1) Hvilken oppfatning har du av Knutepunktprosjektet og den funksjon dere har i det tverrfaglige miljøet?
- 2) Hvem hadde du nærmest samarbeid med?
- 3) Hvilke faktorer anser du som mest hensiktsmessige i denne relasjonen?
- 4) Hvordan opplever du at kommunikasjonen mellom de forskjellige instansene som skole, hjem, institusjoner og dere i Knutepunkt fungerer?
- 5) Opplevde du at det oppsto interessekonflikter av ulike slag der hvor forskjellige fagfolk ikke kommer til enighet, eller løses dette relativt greit? Da mest med tanke på Knutepunkt og relasjonen mellom de ulike aktørene.
- 6) Hvordan løser dere disse konfliktene?
- 7) Hvordan synes du samarbeidet på tvers av instansene og Knutepunkt har fungert i praksis?
- 8) Gir dette samarbeidet resultater, hvis du vil eksemplifisere med en tidligere elev du har hatt igjennom dette systemet for eksempel?

Forskningsspørsmål:

Hvordan er organiseringen i Knutepunktprosjektet?

Intervjuspørsmål:

- 1) Hvordan synes du organiseringen i Knutepunktprosjektet var under prosjektperioden?
- 2) Fungerte den organiseringen dere hadde?
- 3) Var dere villige til å forandre på prosedyrer og hvordan dere arbeid dersom de ulike aktørene i systemene ønsket dette?

Forskningsspørsmål:

- Samarbeid mellom instansene og ”kjapp på banen prinsippet”

Intervjuspørsmål:

- 1) På hvilke måter erfarte dere i Knutepunktprosjektet å ha bidratt til å skaffe opplæringstilbudet og kvalitetssikre det?
- 2) Var møtevirksomheten effektiv og hvordan fungerer det i praksis?
- 3) Var dere i Knutepunkt tilgjengelige nok?
- 4) Kom dere kjapt nok med den hjelpen og tilretteleggingen de ulike aktørene søker?

Forskningsspørsmål:

- Fast drift høsten 2005

Intervjuspørsmål:

Hvordan stiller du deg til at Knutepunktprosjektet faktisk ble fast drift høsten 2005?

Siste spørsmål: Er det noe uklart, eller noe du ønsker å kommentere eller tilføye før intervjuet avsluttes?

Tusen takk for at du tok deg tid til å intervjues!

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Asbjørn Birkemo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 21.12.2006

Vår ref: 15827/JE

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.11.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15827	<i>Barnevernsbarna - kvalitetssikring av opplæringstilbudet i Akershus fylkeskommune - systemnivå</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Asbjørn Birkemo</i>
Student	<i>Maria Væring</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

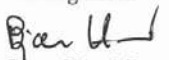
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.02.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Maria Væring, Bennechesgate 2, 0169 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no